Н. А. КОСТИН

МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

в начальной школе

1949

Н. А. КОСТИН

МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩ

МОСКВА – ЛЕНИНГРАД
1949

Утверждено
Министром просвещения РСФСР
16 декабря 1947 г., протокол № 420.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Русский язык является основным предметом обучения в начальной школе.

За время пребывания в начальной школе учащиеся должны: а) научиться грамоте и овладеть навыками сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения; б) выработать умение свободно и правильно излагать свои мысли устно и письменно; в) овладеть навыками правописания; г) сознательно и прочно усвоить «точно очерченный круг знаний»[1] о родном языке.

А. М. Горький в статье «О новом и старом» (1927 г.) писал: «Никогда ещё дети не были так дороги, как теперь, когда перед ними – дело мировой важности, дело, удивительно успешно начатое их матерями и отцами, дело, которое постепенно будит среди трудящихся всего мира разум и волю к новой жизни».

В прямой связи с такой постановкой вопроса о советских детях А. М. Горький особо подчеркивал мысль о том, что «никогда еще дети не нуждались так в обогащении языком, как нуждаются они в эти годы, в наши дни, когда жизнь всесторонне изменяется, создается множество нового и всё требует новых словесных форм».

Эти высказывания А. М. Горького приобретают особенное значение в настоящее время, когда наша Родина победоносно закончила Великую Отечественную войну и вновь вступила в период мирной социалистической стройки.

Русский язык, как и всякий другой язык, является орудием мысли и в то же время средством ее формирования: работа по развитию мышления учащихся содействует обогащению и совершенствованию их языка, а работа по обогащению и совершенствованию языка учащихся, в свою очередь, содействует развитию их мышления.

«Язык и мышление изначально тесно связаны. Эта связь сохраняется и выступает во всей истории развития человеческой речи»[2].

Обучая детей русскому языку, учитель в то же время и воспитывает их. Обучение и воспитание – это две стороны одного и того же процесса: постепенного введения учащихся в практическое и теоретическое овладение родным языком.

Как образовательная, так и воспитательная работа, проводимая с детьми на уроках русского языка, должна отличаться идейно-политической направленностью. Прямое указание об

[1] Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе».

[2] Акад. И. И. Мещанинов. Новое учение о языке на современной этапе развития». 1948.

этом дано в постановлении ЦК ВКП(б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград»:

«Задача советской литературы состоит в том, чтобы помочь государству правильно воспитать молодежь, ответить на ее запросы, воспитать новое поколение бодрым, верящим в свое дело, не боящимся препятствий, готовым преодолеть всякие препятствия».

В свете этого указания ЦК ВКП (б) и надо проводить всю воспитательную работу с учащимися, начиная с I класса.

Все виды занятий по родному языку в начальной школе надо вести так, чтобы у учащихся развивались интерес и любовь к родному слову, к родной литературе, чтобы у них воспитывались лучшие качества новых людей социалистического общества – горячая любовь к Родине и вождям, уважение к старшим, забота о младших, чувство товарищества, любовь к труду, чувство прекрасного, понимание своих прав и обязанностей...

Обучая детей родному языку, учитель должен соблюдать требование о единстве теории и практики.

Теорией в данном случае будут грамматические знания о языке, предусмотренные программой для начальной школы, а практикой – умение читать и понимать читаемое, а также умение грамотно во всех отношениях излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Соблюдать требование о единстве теории и практики при обучении русскому языку – это значит устанавливать естественные связи между грамматикой, чтением и работой по развитию речи учащихся.

Одной из важнейших задач обучения в начальной школе является выработка у детей навыков самостоятельного чтения. Эта задача должна разрешаться в самой тесной связи с другими основными задачами: с обучением языку, с развитием мыслительных способностей и чувствований, с усвоением знаний о природе, о прошлом своей страны.

Методика русского языка для удобства ее изучения излагается по частям, соответственно основным разделам учебной работы по русскому языку.

Основными разделами методики русского языка в начальной школе являются следующие: 1) Обучение грамоте. 2) Объяснительное чтение. Внеклассное чтение учащихся. 3) Грамматика и правописание. 4) Развитие устной и письменной речи.

Между этими разделами учебной работы по русскому языку имеется самая тесная взаимная связь. Характер этой взаимосвязи должен определять сам учитель применительно к отдельным темам и урокам.

Все частные методические указания и примеры, приводимые в данном пособии для учителей, надо рассматривать как примерные иллюстрации: они не только не исключают, но как раз предполагают проявление личной инициативы, самодеятельности и педагогического творчества со стороны самих учителей.

Часть первая.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ.

I. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Успех обучения грамоте зависит от многих условий, но важнейшим из них является метод обучения.

При разных методах обучения грамоте процесс первоначального чтения происходит различно, а в зависимости от этого каждому методу свойственна и своя особая методика обучения грамоте.

Основными методами обучения грамоте, проверенными в школьной практике, являются следующие: 1) буквослагательный, 2) слоговой, 3) метод целых слов и 4) звуковые методы: а) синтетический, б) аналитический и в) аналитико-синтетический.

К. Д. Ушинский, говоря о времени начала ученья, правильно утверждал, что «чем легче метода ученья, представляющаяся ребенку, тем раньше может быть начато ученье»[1].

Лучшим, наиболее легким для детей семилетнего возраста надо считать тот метод обучения грамоте, который в большей степени соответствует особенностям детского восприятия и мышления, а также и особенностям русского языка, который «дает самодеятельность ребенку, беспрерывно упражняет внимание, память и рассудок дитяти», возбуждает «интерес к учению» (К. Д. Ушинский).

Таким наиболее ценным в наших условиях оказался звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста показывает, что в период обучения грамоте исключительное значение имеет воспитательная работа с детьми.

Период обучения грамоте является одним из наиболее важных и ответственных этапов в жизни детей, в развитии их мышления и речи, в росте их сознания, в быстром развитии личности каждого ребенка.

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Том II, стр. 143.

Поступление в школу знаменует собою переход ребенка из дошкольной жизни в новую школьную жизнь.

Если в условиях дошкольной жизни основным видом доступной детям деятельности была игра, то в условиях школьной жизни основным видом деятельности для них становится уже учение.

Задача учителя и состоит в том, чтобы уже в период обучения грамоте воспитать в детях правильное отношение к учению как труду.

Мысль о том, что учение – труд, должна быть ясно понята и прочно усвоена каждым из учащихся. Надо добиваться того, чтобы все учащиеся понимали, почему и как должны трудиться – учиться ученики и ученицы нашей советской школы.

Делать это надо в процессе обучения, т. е. в процессе привития детям тех умений и навыков, которые обеспечивают лучшую успеваемость, например: а) умение слушать учителя и своих товарищей; умение отвечать на вопросы и выполнять задания учителя; б) правильная посадка; правильное положение тетради при рисовании и при письме, умение держать карандаш и ручку с пером; в) умение соблюдать высоту, наклон и форму букв, а также и правильные соединения букв при письме; г) умение составлять слова из букв разрезной азбуки и из слоговых карточек и т. д.

Вся эта работа в свою очередь должна связываться с воспитанием в детях таких качеств, как: а) активное внимание, отличающееся большей устойчивостью и большей сосредоточенностью, чем это было в дошкольном возрасте; б) понимание своих обязанностей и своей ответственности за выполнение этих обязанностей (сознание и чувство долга); в) желание и умение оказать помощь своему товарищу (чувство товарищества) и т. д.

Учение – труд происходит в условиях коллективной жизни учащихся: а) в среде своих товарищей и подруг – коллектив класса, и б) в тесном взаимообщении с учащимися других классов – коллектив школы в целом.

С первых же дней пребывания детей в школе надо воспитывать у них понимание и умение правильно сочетать личные и общественные интересы, подчинять свои личные интересы общественным, интересам коллектива.

Одновременно с этим необходимо прививать детям и такие навыки поведения, которые характеризуют культуру социалистического общежития и которые в основном нашли свое выражение в «Правилах поведения для учащихся».

Если учитель сумеет вызвать у детей уважение, любовь и привязанность к школе, заинтересовать и увлечь их разнообразными видами школьных занятий, то в этом случае наиболее успешно пойдет и обучение грамоте в собственном смысле этого слова.

1. Буквослагательный метод.

Буквослагательный метод применялся у нас в России со времени принятия христианства. Букварей в то время не было. Для чтения имелись лишь церковные книги, прямо не предназначенные для обучения грамоте. Ни разрезной азбуки, ни кубиков тоже не было.

Да и обучение грамоте в то время понималось по-иному: учили читать, но не учили писать. Письму обучали особо и только отобранных людей, нужных в качестве переписчиков.

Каждая буква в то время называлась отдельным словом: *а – аз* (*аз* – значит *я*), *б – буки* (*буки* – значит *буквы*), *в – веди* (*веди* – значит *ведаю, знаю*), *г – глаголь* (*глаголь* – значит *говорю*), *д – добро* (*добро* – значит *хорошо*) и т. д.

Процесс первоначального чтения по буквослагательному методу происходил путем «буквосложения», т. е. путем соединения названий букв в слоги, а слогов в слова.

Например, слово *рама* по этому методу следовало бы читать так: назвать буквы первого слога и первый слог: *рцы – аз, ра*; буквы второго слога и второй слог: *мыслете – аз, ма*; повторив слоги, произнести все слово: *ра-ма, рама.*

Чтение «по складам», т.е. с предварительным называнием букв и слогов, возможно лишь в том случае, когда ученики знают названия букв и какие слоги («склады») получаются из этих названий.

В прямом соответствии с этим требованием и была разработана методика обучения грамоте по буквослагательному методу.

В общих чертах схема обучения грамоте по этому методу может быть представлена в следующем виде:

П е р в а я с т у п е н ь – заучивание названий букв.

В т о р а я с т у п е н ь – заучивание слогов, составляемых из названий букв.

Т р е т ь я с т у п е н ь – чтение слов «по складам» (с названием букв и слогов) и «по верхам» (без названия букв и слогов), т.е. так, как обычно читают хорошо грамотные люди.

Ознакомление учащихся с буквами происходило следующим образом. Учитель произносил названия нескольких букв, а ученики за ним громко повторяли. Это упражнение продолжалось до тех пор, пока все ученики могли правильно назвать буквы в том порядке, в каком их называл учитель.

Цель таких упражнений заключалась в том, чтобы ученики усвоили названия букв сначала в прямом алфавитном порядке, от первой буквы до последней, потом в обратном порядке, от последней буквы до первой, и, наконец, вразбивку, от любой буквы алфавита до последней буквы, а также и до первой. Буквы ученикам при этом не показывались.

Такой способ заучивания названий букв был не только трудным, но и мучительным.

На второй ступени обучения заучивались слоги, «склады», и тоже без показа букв.

Заучивание слогов – сначала двухбуквенных, потом трех- и четырехбуквенных – происходило в определенном порядке. Слоги для заучивания подбирались с соблюдением следующих требований: а) к каждой согласной букве алфавита присоединялись в последовательном порядке все гласные (*ба*, *бе*, *би*, *бо*, *бу* и т. д., *бра*, *бре*, *бри*, *бро*, *бру* и т. д.) и б) к каждой гласной букве алфавита присоединялись последовательно все согласные (*ба*, *ва*, *га*, *да*, и т. д., *бра*, *вра*, *гра*, *дра* и т. д.).

Заучивание слогов происходило следующим образом: а) учитель называл буквы, входящие в слог, например: *буки – аз*, а потом произносил слог (*ба*); б) ученики, повторяя за ним громко, говорили *буки* (короткая пауза) – *аз* (пауза) *ба.* Так заучивались прямые (*ба*, *ва*, *га* и т. д.) и обратные (*аб*, *ав*, *аг* и т. д.) слоги.

Заучивание всех возможных слогов было для учащихся делом ещё более трудным и мучительным, чем заучивание названий букв.

Трудность такого заучивания слогов усугублялась тем, что оно не сопровождалось чтением слов, фраз и небольших рассказов и было для учащихся делом бессмысленным. К чтению слов и связных текстов переходили лишь после того, как ученики заучивали все слоги.

На третьей ступени происходило обучение чтению: сначала «по складам», а потом и «по верхам».

Нет ничего удивительного в том, что чтение «по верхам» давалось далеко не всем ученикам, да и то после 3–4-летней упорной и мучительной учебы.

С течением времени в методику обучения грамоте по буквослагательному методу вносились различные упрощения, не изменявшие, однако, самой сущности этого метода.

Со времени введения гражданской азбуки при Петре I буквы стали называться сокращенно: *а, бэ, вэ..., ка, эль, эм, це* ...; в дальнейшем буквы, обозначающие согласные звуки, стали называться ещё более кратко, без присоединения гласных – *э*, *а*, *е*: *б*, *в* ... *к*, *л*, *м* ... Чтение «по складам» в этих случаях происходило уже так: 1) *эр-а, ра; эм-а, ма*; *ра-ма, рама* и 2) *р-а, ра; м-а, ма; ра-ма, рама.* Ясно, что чтение «по складам» с предварительным называнием букв по их звуковому значению очень облегчало ученикам переход к правильному, слитному произнесению слогов, хотя метод сам по себе прямо к этому и не вел.

От заучивания названий всех букв с течением времени перешли к заучиванию лишь нескольких гласных и согласных букв и при этом стали показывать ученикам буквы: слуховые и речедвигательные восприятия в этом случае стали соединяться со зрительными, графическими образами букв. Вслед за ознакомлением

с небольшим количеством букв сразу же начинали складывать из названий букв слоги и слова. И это нововведение не вносило никаких изменений в самый предмет обучения; метод оставался буквослагательным, и названия букв по-прежнему заучивались со слов учителя, но изменилось количество заучиваемых букв и изменился порядок подбора букв для заучивания. На каждом отдельном этапе обучения стали заучивать только небольшое количество особо подобранных букв.

Все эти изменения привели к тому, что на обучение грамоте по буквослагательному методу требовалось уже не три-четыре года, а всего лишь три-четыре месяца.

Но суть дела заключалась не только в том, чтобы в сравнительно короткий срок научить детей читать и писать, но и в том, чтобы это учение было для детей более легким и интересным.

Большую роль в разработке более активных способов и приемов обучения грамоте сыграли кубики, на каждой из шести сторон которых наклеивались буквы. При игре в кубики дети упражнялись в составлении и в чтении слогов и слов.

Самым же замечательным нововведением в деле обучения грамоте явилась *разрезная азбука.*

Разрезная азбука оказывается ценным учебным пособием при первом ознакомлении детей с каждой новой буквой и при выработке первоначальных навыков чтения: а) чтение слогов и слов, составляемых из букв разрезной азбуки учителем; б) составление слогов и слов из букв разрезной азбуки самими учащимися; в) чтение слов, преобразуемых различными способами (замена одной буквы другой буквой; замена одного слога другим слогом; перестановка слогов и т. п.).

С того времени, как возникло искусство резьбы по дереву, появилась возможность воспроизведения в книгах рисунков, сделанных на дереве. Использование картинок при обучении грамоте пошло по двум направлениям: а) на картинках стали изображать предметы, названия которых начинались с изучаемой буквы, например, при букве *з – звезда, звонок, зонтик,* или б) животных, которые издают звуки, похожие на звуки, обозначаемые той или другой буквой, например, при букве *м* – рисунок коровы.

Старейшим русским букварем с картинками является букварь Кариона Истомина. В этом букваре при каждой букве помещено несколько рисунков тех предметов, названия которых начинаются одной и той же буквой. Так, к букве *к* даны рисунки следующих предметов: *кипарис, кит, колокол, ключ, кувшин, корабль, корова, кречет, кладезь, копье* и др. (рис. 1).

Буквослагательный метод был господствующим методом во всей Европе до второй четверти XIX в.

В России этот метод являлся господствующим около тысячи лет.

Рис. 1.

Многовековая практика обучения грамоте буквослагательным методом выработала целый ряд ценных приемов и способов обучения: а) кубики, б) разрезная азбука, в) картинки, г) рассказы учителя, д) упражнения в артикуляции, е) подбор слогов по подобию, ж) подбор слов, начинающихся с одной и той же буквы, и т. д. и т. п. Все эти наиболее ценные приемы и способы обучения сохраняют свое значение и в наше время.

2. Слоговой метод.

Один из существеннейших недостатков буквослагательного метода заключается в том, что приобретенная учениками привычка складывать слоги и слова являлась в дальнейшем серьезным препятствием к выработке беглости чтения: при чтении целых слов в фразах складывание по-прежнему продолжалось.

Устранить этот недостаток можно было только при одном условии – заучивать слоги целиком, без предварительного называния букв. В этом направлении отдельными педагогами того времени и были сделаны необходимые изменения. Сначала знакомили учеников с несколькими гласными буквами, потом с несколькими согласными, а затем переходили к «чтению» (к заучиванию) слогов двухбуквенных, трех- и четырехбуквенных целиком, без предварительного складывания. После этого читали слова, имеющие в своем составе уже знакомые слоги. То же самое проделывалось и при дальнейшем ознакомлении учащихся с новыми для них гласными и согласными буквами. Новые гласные буквы в каждом отдельном случае давались в соединении со всеми ранее изученными согласными.

Основная идея слогового метода обучения грамоте как раз и заключается в том, что слоги надо «читать», т.е. узнавать сразу, целиком, без складывания букв, без слияния звуков.

В зависимости от того, каким способом учитель знакомит учеников со слогами, слоговой метод может быть синтетическим или аналитическим.

При синтетическом слоговом методе обучение начинается со слога: дети заучивают несколько слогов и после этого переходят к чтению слов, имеющих в своем составе эти слоги.

При аналитическом слоговом методе исходным моментом берется целое слово: а) слово делится на слоги, б) показываются буквы того и другого слога, без называния букв, но с называнием слога, в) слоги соединяются в целое слово.

Слоговой метод как в дореволюционной, так и в советской школе не имел широкого распространения.

Для обучения чтению слоговым методом требуется большое количество слоговых карточек разной трудности. Кроме слоговых карточек, требуются и особые наглядные пособия, соответствующие слоговому методу обучения грамоте.

Если при индивидуальном обучении такое сложное оборудование уроков не представляет большого затруднения для учителя, то при массовом обучении – особенно детей семилетнего возраста – с таким оборудованием весьма трудно, почти невозможно вести обучение чтению.

Главный же недостаток слогового метода заключается в механическом запоминании бессмысленных слогов.

Из отдельных приемов слогового метода обучения грамоте наиболее ценными являются следующие: а) деление слов на слоги (анализ) и соединение выделенных слогов в слова (синтез); б) составление слов из данных слогов; в) подбор слов, имеющих в своем составе один и тот же слог; г) перестановка слогов в данных словах (*липа – пали, нора – рано*); д) наращение или усечение данных слов на один слог (*шла – пришла*).

Разнообразные упражнения в слоговом анализе и синтезе помогают детям скорее перейти от чтения по слогам к правильному, слитному чтению слов.

3. Метод целых слов.

Метод целых слов характеризуется следующими основными чертами: а) чтение и письмо слов только в целом виде, без ознакомления учащихся со слогами, буквами и звуками; б) ознакомление учащихся с отдельными буквами и звуками после того, как они научатся читать и писать достаточное количество целых слов.

Во время господства комплексной и комплексно-проектной системы обучения метод целых слов получил в наших школах самое широкое распространение.

Метод целых слов возник очень давно во Франции, но наиболее тщательную разработку и более широкое распространение он получил в Америке, и поэтому этот метод стали называть американским методом.

Английский язык, на котором в Америке говорят и которому обучают в американских школах, отличается тем, что письмо в нем сильно расходится с произношением. В английском языке один и тот же звук на письме может обозначаться в разных словах различно.

Этим обстоятельством объясняется широкое распространение метода целых слов в американской школе.

В нашем языке нет такого резкого расхождения письма с произношением и, следовательно, у нас нет никаких оснований отказываться от применения слогового, звукового и буквенного анализа слов с первых же уроков обучения чтению и письму.

Весьма характерно то обстоятельство, что практика применения метода целых слов в его чистом виде не оправдывает себя даже в Америке и в Англии. За последние годы как американцы, так и англичане проводят большую работу по изучению роли звукового анализа при обучении грамоте.

Метод целых слов оказался вредным: а) неудовлетворительно разрешалась задача обучения первоначальному чтению и письму; б) недостатки, свойственные этому методу, отрицательно сказывались на сознательности чтения как в период обучения грамоте, так и на последующих ступенях обучения; в) эти же недостатки в дальнейшем препятствовали успешному и прочному овладению навыками грамотного во всех отношениях письма.

Главнейшая ошибка сторонников метода целых слов заключается в недооценке роли слогового, звукового и буквенного анализа слов с первых уроков обучения чтению и письму.

При методе целых слов, как и при слоговом методе, не разрешался основной вопрос обучения грамоте – вопрос о том, как научить детей читать слоги при виде букв.

Ученики при этом методе плохо усваивали слоговой, звуковой и буквенный состав слов; прямым следствием этого являлся угадывающий характер чтения с целым рядом сопутствующих такому чтению ошибок: пропуск звуков, скрадывание окончаний, неправильные ударения.

Дети, обучавшиеся грамоте методом целых слов, при письме часто пропускали буквы, особенно гласные. Это было естественным следствием того, что учащиеся плохо знали звуковой и буквенный состав слов.

При обучении грамоте методом целых слов совсем выпадали специальные упражнения в письме букв и элементов букв, и это было причиной небрежного, неряшливого почерка учащихся.

Из отдельных приемов, свойственных методу целых слов, наиболее ценными являются следующие: а) подбор слов к данным картинкам и подбор картинок к данным словам; б) подбор картинок к данным предложениям и подбор предложений к данным картинкам; в) подбор небольших связных текстов к картинкам и подбор картинок к небольшим связным текстам; г) составление учениками предложений из данных слов и небольших связных текстов из данных предложений; д) чтение предложений – приказаний.

Использование этих приемов обеспечивает учащимся разнообразную и интересную для них практику в чтении слов, предложений и небольших связных текстов.

4. Звуковые методы.

К числу основных звуковых методов обучения грамоте относятся следующие: а) звуковой синтетический метод, б) звуковой аналитический метод и в) звуковой аналитико-синтетический метод.

Общим признаком для этих методов является то, что в основу обучения грамоте кладется не буква, а звук. Детей сначала знакомят со звуком, а потом уже с буквой, обозначающей этот звук.

Основная идея звукового синтетического метода заключается в звукослиянии, т. е. в соединении звуков в слоги и слогов в слова при виде знакомых букв (синтез).

Сторонники этого метода наиболее основательно разработали вопрос о видах и приемах синтеза, т. е. соединения звуков в слоги и слова.

Главный недостаток синтетического звукового метода состоит в том, что звуки берутся изолированно, вне слова, что обучение чте-

нию проводится только способом синтеза, без использования положительных сторон слогового и звукового анализа.

Основная идея звукового аналитического метода заключается в чтении слов, только что перед этим разложенных на звуки и обозначенных буквами письменной или печатной азбуки.

Сторонники аналитического метода наиболее детально и основательно разработали вопрос о видах и приемах анализа.

В школьной практике наиболее широкое распространение получил следующий вид анализа: разложение слова на слоги и слогов на звуки.

Цель этого разложения: а) выделить из слова новый для учащихся звук; б) подготовить учащихся к обозначению выделенных звуков буквами письменной или печатной азбуки; в) написать или напечатать, т. е. составить из букв разрезной азбуки, слово и прочитать его.

Положительная сторона звукового аналитического метода заключается в том, что он открывает возможность сознательного усвоения учениками слогового, звукового и буквенного состава слов.

Самый существенный недостаток звукового аналитического метода заключается в его односторонности, в том, что при этом методе не используются положительные стороны синтеза, особые упражнения синтезирующего характера.

Задача обучения грамоте состоит не только в том, чтобы научить детей читать слова вслед за разложением их на слоги и звуки, но и в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному слитному чтению слогов и слов при виде знакомых букв.

Переход от чтения слов вслед за разложением их на слоги и звуки к самостоятельному чтению слогов и слов, обозначенных знакомыми буквами, лучше всего обеспечивается при обучении детей грамоте звуковым аналитико-синтетическим методом.

Основная идея этого метода и заключается в использовании разнообразных видов и приемов анализа и синтеза с целью подготовки учащихся к самостоятельному слитному чтению слогов и слов при виде знакомых букв.

У нас в России эту идею наиболее полно и последовательно выразили в своих методиках К. Д. Ушинский (1824–1870), Д. И. Тихомиров (1844–1915) и В. П. Вахтеров (1853–1924).

Общедидактические и методические положения, разработанные этими методистами, и лежат в основе звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте, применяемого в современной советской школе.

«Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте, – говорит К. Д. Ушинский, – в том и состоит, что она оторвалась от прежней

искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь; обратилась прямо к изучению звуков, как элементов изустного слова, и их начертаний».[1]

Главные черты своего звукового метода обучения грамоте К. Д. Ушинский выразил в следующих пяти положениях:

«1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;

2) приучить слух дитяти к отысканию отдельного звука в слове;

3) приучить язык дитяти к отчетливому произношению звуков;

4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках их составляющих, и

5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные».[2]

Рис. 2.

Пятое положение ясно говорит о том, что К. Д. Ушинский придавал большое значение как умению «разлагать слова» (анализ), так и умению «складывать слова» (синтез). Специальные упражнения в анализе и синтезе, по его мнению, должны производиться и при помощи слуха, и путем произношения, а также при помощи глаза и путем письма. Предметом этих упражнений, по его мнению, должны быть «слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные».

Все это подтверждает, что вопрос о роли анализа и синтеза при обучении грамоте ставился К. Д. Ушинским в плане использования разнообразных упражнений аналитического и синтетического харак-

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Том II, стр. 158.

[2] Там же, стр. 168.

тера. К числу таких упражнений он относил следующие: а) угадывание заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) различные преобразования слов: замена одной буквы или слога другой буквой или другим слогом, наращение слова на одну букву или на один слог, перестановка букв или слогов и т. д.

Все эти виды упражнений в дальнейшем получили широкое распространение, и все они не утратили положительного значения и по настоящее время.

Метод Ушинского принято называть методом письма-чтения. После звуковых упражнений, приготовляющих детей к чтению, дети знакомятся с буквами письменной азбуки, пишут слова, состоящие из знакомых звуков, и читают написанное. Эти же слова, обозначенные буквами письменной азбуки, читают они и в азбуке (рис. 2). В дальнейшем они знакомятся с буквами печатной азбуки и читают те же самые слова, которые писали, но обозначенные уже печатными буквами.

Д. И. Тихомиров в своей книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (изд. 13-е, 1911 г.) высказывается за обучение грамоте способом анализа и синтеза.

«Искусство чтения, – пишет Тихомиров, – заключается в том, что читающий, по данным условным знакам – буквам, произносит звуки, сливая их при произношении. Таким образом, чтобы научиться читать, нужно:

а) изучить знаки звуков (буквы);

б) научиться сливать звуки в слоги и слова».

«Искусство письма, – пишет он далее, – заключается в том, что пишущий прежде всего определяет звуки данного слова, а потом обозначает каждый звук соответствующим знаком – буквой. Для желающих научиться писать нужны, таким образом:

а) умение разлагать слова на звуки;

б) знание знаков этих звуков и умение правильно написать эти буквы на бумаге».

Первые опыты слияния звуков в слоги и слогов в слова, по мнению Д. И. Тихомирова, должны проводиться вслед за разложением слов на слоги и звуки. Он писал: «...Ученик на первых порах сливает те звуки, которые только что разъединил, читает то слово, которое перед этим писал».[1]

И ещё более ясно: «Искусство сливать звуки дается без всякого труда, когда оно идет вслед за разложением».

Для Тихомирова была совершенно ясна возможность и ценность использования чтения «по свежим следам» анализа, но вместе с тем Тихомиров прекрасно понимал недостаточность только одного этого

---

[1] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить. Стр. 31.

приема. Поэтому-то он и выдвинул требование учить детей слиянию звуков в слоги и в слова не только вслед за разложением, но и без предварительного разложения, т. е. путем самостоятельного слияния звуков в слоги и слогов в слова при виде знакомых букв.

Во время прохождения азбуки учитель, по мнению Тихомирова, должен разрешить следующие задачи:

1. Дети должны быть вполне научены искусству разложения слов на звуки и слияния звуков в слова.

2. Дети отчетливо усваивают очертания букв печатного и письменного алфавитов.

3. Дети привыкают писать (между двумя линейками) размеренно, ровно, плавно; они должны научиться правильно написать всякое продиктованное им слово, правописание которого определяется слухом; они должны научиться и проверять написанное.

4. Дети должны быть научены читать, не разделяя слова по слогам, читать хоть и не быстро, но зато ровно, плавно, без остановок на полуслове, без повторения одного и того же слога, одного и того же слова, и не нараспев.

5. Дети приучаются сознательно относиться к читаемому, как к отдельным словам, так равно и к отдельным предложениям.

Многое из того, что разработано Д. И. Тихомировым, может быть использовано и в практике современной советской школы.

В. П. Вахтеров, автор книги «На первой ступени обучения», также является сторонником звукового, аналитико-синтетического метода обучения грамоте.

Свою основную мысль он выражает в следующих словах: «Итак, в деле обучения процессу чтения все сводится к разложению речи на слова, слов на слоги и звуки, к слиянию звуков и к ознакомлению детей с буквами письменными и печатными».[1]

В. П. Вахтеров особое внимание уделял роли анализа и синтеза при обучении чтению неграмотных учащихся.

Вопрос о роли анализа не вызывал споров. Не вызывал спора и вопрос о чтении слов, составляемых из букв разрезной азбуки после разложения этих слов на слоги и звуки, т. е. вопрос о чтении слов по свежим следам анализа.

Но зато горячие и ожесточенные споры вызывал вопрос о слиянии звуков без предварительного разложения слов на слоги и звуки.

Паульсон, сторонник аналитического звукового метода обучения грамоте, утверждал, что учить слиянию незачем, потому что даже ребенок все слова, какие он знает, произносит не иначе, как слитно. В более позднее время это же самое утверждал и Вс. Флеров.

---

[1] В. П. Вахтеров. На первой ступени обучения. Изд. 1911 г., стр. 39.

Вахтеров по этому поводу высказывает следующие, совершенно правильные соображения:

1. «Что ребенок всегда говорит слитно... это, конечно правда; но он, постоянно делая слияния, даже не подозревает этого... Ребенок сливает звуки в разговоре, не думая об этом. А сливать звуки при чтении учащемуся грамоте нельзя иначе, как думая, как узнавая по этим звукам, какое слово написано и как надо его прочитать.

2. Существует огромная разница между слитным произношением в разговоре и слиянием, как средством прочитать написанное. Неграмотный ребенок начинает произносить слово, когда образ этого слова в целом уже ясен в его голове; слово ему дано и известно, а при обучении чтению надо, чтобы ученик по отдельным звукам угадал, какое слово он составляет, надо, чтобы ученик перешел к слиянию не после того, как он узнал данное слово, а, наоборот, надо, чтобы он отыскал целое слово посредством слияния отдельных данных звуков (при виде букв). Одно дело «произнести, например, слово *конь* в устной речи, положим, при виде бегущего коня, и совсем другое дело прочитать слово *конь,* составленное из букв».

«Таким образом, – говорит В. П. Вахтеров, – все то, что было известно и заранее дано в первом примере (и слово и понятие) является неизвестным и искомым во втором примере; то, что было последним, заключительным делом в первом примере (слитное произношение звуков *к-о-нь*), стало одним из первых актов во втором; то, что было целью в первом примере, стало средством во втором».[1]

В заключение Вахтеров говорит: «Нет, нужны не только упражнения в разложении слов на звуки, но не менее нужны и упражнения в звукослиянии; нужно, чтобы ученики умели ответить не только на вопрос: из каких звуков составлено данное слово? – но еще и на вопрос: во что (в какое слово) сольются данные звуки? Анализ и синтез должны и здесь идти рука об руку, взаимно дополняя друг друга».[2]

В разговорной речи дети сливают звуки бессознательно, рефлекторно, и, как всякое привычное, бессознательное, рефлекторное движение, это слияние происходит очень быстро. «И ребенок в разговоре, – говорит В. П. Вахтеров, – произносит каждый звук с быстротою около $^{1}/_{10}$ секунды в среднем».

А на то, чтобы узнать букву, припомнить ее звук и произнести этот звук, ученику требуется гораздо больше времени, нежели $^{1}/_{10}$ секунды.

Дети, начинающие читать, не могут произносить звуки при виде букв, т. е. в процессе чтения, так же быстро, как они это делают во время разговора, т.е. в процессе устной речи. Процесс

---

[1] В. П. Вахтеров. На первой ступени обучения. Стр. 79.

[2] Там же.

чтения для начинающих читать представляет большие трудности, и учитель должен оказывать помощь ученикам в преодолении этих трудностей. Самая большая трудность для детей в период обучения грамоте – соединение, слияние звуков в слоги и слогов в слова при виде знакомых букв.

Из отдельных приемов, облегчающих ученикам звукослияние, В. П. Вахтеров рекомендует следующие:

1. Слияние звуков только что разложенного на звуки слова. «Если ученики, – говорит Вахтеров, – разложили на звуки слово *оса,* то вслед за тем они сейчас же сольют те же самые звуки *о*, *с*, *а* в то же самое слово *оса».* «И если затем сейчас же учитель перейдет к чтению тех же самых слов на разрезных азбуках или по букварю, то для учеников уже облегчен процесс чтения».

В. П. Вахтеров в данном случае указывает хороший, весьма ценный прием учебной работы, но пример для иллюстрации этого приема подобран неудачно: в слове *оса* гласный звук, обозначаемый буквой *о*, является безударным.

«Чтобы возбудить самодеятельность учеников, весьма важно, чтобы на первых уроках каждое разложенное ими слово было написано ими, если они знакомы с письменными знаками, или, по крайней мере, составлено из подвижных букв, если они знакомы с печатными знаками, и тотчас же прочитано».

В. П. Вахтеров обращает особое внимание учителей на необходимость такой постановки учебной работы, чтобы дети понимали, в какой последовательности выполняются ими отдельные приемы работы.

Ученики должны сначала сказать, произнести слово, потом разложить его на звуки, затем написать или составить из букв разрезной азбуки и, наконец, снова его сказать, уже глядя на написанные или напечатанные буквы, т. е. прочитать.

Это и есть так называемое чтение «по свежим следам анализа».

«Очень важно, – говорит Вахтеров, – чтобы ученик на первых же порах нашел сходство в изучаемом им процессе слияния с процессом, давно и хорошо ему известным, – со своей речью. Когда он поймет, что слить звуки в слово – значит сказать это слово так, как он всегда говорит, то он станет сам избегать раздельного произношения звуков».

Указав все положительные стороны чтения слов после разложения их на звуки, В. П. Вахтеров сразу же указывает и на отрицательные стороны этого приема: а) возможность произнесения слов по памяти, даже не вглядываясь в буквы; б) преобладание анализа и ничтожная роль синтеза.

Указанный выше прием, по мнению Вахтерова, надо рассматривать как один из приемов, обеспечивающих слитное произношение звуков при виде букв.

2. Слияние гласного звука с согласным в обратных слогах. Гласный звук можно тянуть достаточно долго (от 6 до 30 секунд, смотря по силе легких) для того, чтобы в это время разобрать следующую букву и припомнить, как надо произнести звук, обозначенный этой буквой, не прерывая голоса (*ум*, *ус*, *ох*, *ах* и т. п.).

Вахтеров рекомендует в первой части урока проводить упражнения в слиянии звуков. «Учитель говорит: «Я скажу два звука отдельно: *у – с.* А вы скажите их сразу, вместе, так, как говорят целые слова». Быть может, ученики сразу скажут это слово, т. е. сольют звуки. Но если это не удается детям, я прихожу к ним на помощь. Я приглашаю их тянуть первый звук и затем сразу сказать *с.* При этом я наперед говорю, что не надо прерывать голоса, не надо останавливаться, не надо прекращать выдыхания, не надо делать перерыва».

Во второй части урока учитель предлагает детям читать слова, составленные из букв разрезной азбуки, но без предварительного разложения этих слов на звуки.

«Положим, что на планку доски мы положим буквы *у – м.* Учитель: «Кто знает, какие это буквы, подымите руку». Когда все руки подняты, учитель прибавляет: «Прочтите их, произнесите громко и вместе, сразу, не прерывая голоса». Если слияние не удается, учитель прибегает к одному из следующих приемов. Он показывает детям сначала только первую букву и приглашает тянуть звук *у* до тех пор, пока он не придвинет к первой букве *у* вторую *м.* А когда эта буква придвинута, дети произносят второй звук, конечно, не прерывая голоса. В результате получается слово *ум.* От сравнительно медленного чтения вначале дети постепенно переходят к более быстрому, достаточно беглому чтению в дальнейшем».

3. Слияние гласных и длительных согласных на основе их протяжного, длительного произношения. В. П. Вахтеров исходит из того положения, что «гласные и длительные согласные звуки можно тянуть, не прерывая голоса, в продолжение 6–30 секунд, смотря по силе легких». Практический вывод из этого следующий: «Значит, ученик, узнав первую букву, может тянуть ее (вернее звук, обозначаемый ею. *Н. К.*) не менее 6 секунд, если она длительная (например, *с*). Достаточно ли этого времени для того, чтобы узнать следующую букву слова (например, *а*) и ее звуковое значение и, не прерывая голоса, пресечь первый звук *с* и произнести следующий за ним звук *а,* т. е. слить оба звука, образовать слог *са*?» Конечно, более чем достаточно. Следовательно, «начинающий ученик легко может слить звуки *с* и *а* и прочитать слог *са* без предварительного разложения этого слога (в слове *Саша*)».

Первая часть урока, как и при чтении обратных слогов-слов, отводится на предварительные звуковые упражнения.

«Положим, что учитель хочет, чтобы дети слили слово *Са-ша,* и начинает с первого слога. Он точно так же сначала называет только звуки и затем приглашает детей сказать эти звуки вместе, сразу. Если это не удается, он приходит на помощь. Он велит детям тянуть *с* и затем без перерыва голоса широко открыть рот и сказать *а*. Требование относительно движения рта здесь основано на том, что гласный звук *а* произносится при широко открытых губах и указать на это условие – значит облегчить слияние».

Во второй части урока В. П. Вахтеров рекомендует проводить чтение слов, имеющих в своем составе знакомые ученикам буквы длительных согласных, но без предварительного разложения этих слов на звуки.

Учитель ставит на планку у доски две буквы: согласную и гласную; спрашивает, кто знает, какие это буквы (дети поднимают руки), предлагает прочитать их, произнести громко и вместе, сразу, не прерывая голоса.

Если слияние не удается, учитель приходит на помощь: предлагает ученику тянуть, протяжно произносить длительный согласный звук все время, пока ученик разбирает следующую гласную; но как только она узнана, ученик, не прерывая голоса, произносит гласный звук и получает слог.

Точно так же читается и второй прямой слог с длительным согласным звуком. А после этого прочитывается все слово, например: *Са-ша* (*Саша*), *Шу-ра* (*Шура*) и т. д.

Такой способ чтения В. П. Вахтеров считает более естественным, «потому что то же самое ученик будет делать и тогда, когда ему дадут в руки книгу». От более медленного чтения вначале дети будут переходить постепенно к более быстрому чтению, по мере усовершенствования навыков чтения.

В. П. Вахтеров указывает и другие способы, применявшиеся учителями с целью облегчения детям звукослияния. Так, например, ученик тянет первый звук, длительный согласный, пока к первой букве учитель, сначала медленно, а потом быстрее и быстрее, придвигает гласную букву. И как только она придвинута, ученик произносит гласный звук, тоже не прерывая голоса. Есть еще способ, состоящий в том, что учитель из-под согласной буквы разрезной азбуки, когда этот звук тянут дети, выдвигает гласную, и тогда дети произносят гласный звук, не прерывая голоса. «Вместо того, чтобы сначала прятать, а потом выдвигать гласную, – говорит Вахтеров, – можно поставить ее рядом с согласной, но закрыть рукою или книгой и, когда дети тянут согласный звук, открыть в надлежащий момент так, чтобы гласный звук пересек согласный», – т. е. слился с ним.

Все указанные выше приемы рассчитаны на согласные звуки, которые можно произносить длительно.

4. Слияние мгновенных согласных с гласными. Мгновенные согласные, обозначаемые буквами *б – п*, *г – к*, *д – т,* не могут быть слиты с гласными звуками в прямом слоге на основе длительного произнесения.

Заслуга В. П. Вахтерова состоит в том, что он нашел способ, облегчающий слияние мгновенного звука с гласным звуком. «Нужно было, – пишет Вахтеров, – отыскать такой прием, который устранил бы все невыгоды моментального произношения мгновенных согласных. И такой прием я нашел в приготовлении рта к произнесению моментального согласного звука».

Мгновенные согласные звуки получаются тогда, когда струя воздуха, идущая из легких, прерывает во рту затворы из органов речи. «Стало быть, – говорит Вахтеров, – вся сила в том, чтобы перед произнесением гласного звука приготовить из частей рта необходимые затворы: для *п* и *б* сжать губы, для *т* и *д* прижать кончик языка к верхним деснам, для *ч* и *к* прижать среднюю часть языка к небу...

Приготовьте рот для *п,* т. е. сделайте затвор из губ и прорвите этот затвор толчком гласного звука *а,* и у вас получится *па*; приготовьте рот для *т,* т. е. прижмите язык к верхним деснам и прорвите этот затвор толчком воздуха, соответствующим гласному *у*, и у вас получится *ту».*

«Самый прием, – говорит Вахтеров, – заключается в следующем: когда моментальный звук, например, звук *п,* выделен из нескольких слов, и ученики познакомились с его буквою, учитель приглашает произнести этот звук, затем ставит букву *п* и говорит: «А теперь приготовьте рот, чтобы прочитать эту букву, но самого звука не произносите; вы его произнесете, когда я махну рукой; теперь нельзя дышать ртом; дышите носом». Ученики сожмут губы, и это обыкновенно делается само собой, без всяких указаний со стороны учителя, без так называемых приемов артикуляции; ученики сожмут губы потому, что они перед тем не раз сжимали их, когда произносили звук *п.* Учителю остается только окинуть взором учеников, и он по их губам узнает, приготовили ли они рот к произнесению губного звука. Взмах рукой – и звук *п* весело произносится всем классом.

Приготовительные упражнения сделаны; теперь учитель переходит к самому существенному пункту урока. Он снова ставит букву *п*, снова приглашает приготовить рот для звука *п,* но не говорить его сейчас, а сказать этот звук вместе с гласным, например, со звуком *а,* когда учитель поставит эту букву на планку. Учитель ставит букву *а* (наблюдая, чтобы губы учеников были сжаты), и ученики говорят *па.* Они прочитывают таким же образом другой подобный слог, и выходит целое слово».

«При таком способе, – пишет В. П. Вахтеров, – моментальность произношения уже теряет свое вредное значение, потому что ребенок может держать губы закрытыми, т. е. подготовленными к произношению, сколько угодно времени».

Для того, чтобы облегчить детям овладение навыками письма и чтения на основе анализа и синтеза, В. П. Вахтеров широко использует картинки и слова под ними с пропуском одной, двух или даже трех букв. Такой материал у него дан в букваре в определенной системе (рис. 3).

Материалом для первоначального чтения в букваре служат столбики слов, подобранные «по подобию», отдельные предложения и связные тексты.

Методическое наследство В. П. Вахтерова в большей его части с успехом используется лучшими учителями современной советской школы. Оно должно быть использовано всеми учителями нашей школы.

Идея обучения чтению методом анализа нашла свое наиболее яркое выражение в книжке Вс. Флерова «Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте».[1]

Основную свою мысль Вс. Флеров (1860–1919) выразил в следующих словах: «... Необходимо все обучение чтению от начала до конца вести так, чтобы у детей и не возникало вопроса о слиянии. Необходимо так поставить занятия, чтобы они постоянно давали детям знать, что читать – значит говорить, что они умеют говорить и что новое для них только буквы, с которыми они должны сообразовать свою речь. Необходимо, чтобы все приемы, все правила, все упражнения по обучению чтению имели своим основанием не раз повторяемую нами истину, которую короче мы выразим в правиле: «Читай, как говоришь».

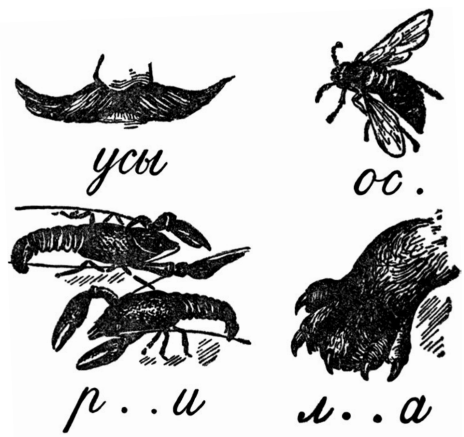


Рис. 3.

В другом месте той же книжки Флеров, отвечая на поставленный им самим вопрос: «Что значит сливать звуки?» – дает следующий ответ: «Ведь чтение есть воспроизведение устной речи, есть та же речь, но произносимая по буквам, а отсюда и читать, т. е. сливать, произносить звуки при чтении – значит говорить, произносить обозначенную буквами речь».[2]

Какие же практические выводы делает Вс. Флеров из своего правила: «Читай, как говоришь»?

---

[1] В.С. Флеров. Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте. Изд. 10-е, 1914, стр. 24.

[2] Там же, стр. 22.

Во-первых, он делает вывод о непригодности всех известных ему в то время способов слияния звуков в слоги при виде букв.

Во-вторых, он делает вывод о необходимости учить чтению методом анализа.

Выдвинув правило – «Читай, как говоришь», – Вс. Флеров сразу заявляет: «Из всех приемов, отвечающих этому правилу и всем только что высказанным требованиям, наиболее естественным и целесообразным следует признать прием обучения чтению с помощью разложения и составления слов».

Под разложением Вс. Флеров имеет в виду слуховой анализ как выделение звуков, а под составлением слов он подразумевает обозначение выделенных звуков буквами разрезной печатной азбуки, чтобы составляемые таким образом слова сразу же читались учениками.

Свою мысль Вс. Флеров иллюстрирует следующими двумя примерами.

1. «Предположим, что требуется впервые ознакомить со способом чтения-слияния хоть на слоге *ус.* Разлагаем его на звуки: какой первый звук? второй? Так вот, чтобы напечатать это слово, какую первую букву нужно сначала напечатать (или поставить)? какую вторую? Напечатайте (поставьте)!.. Учитель показывает, как поставить рядом буквы. А как мы говорим то, что напечатали? Прочитайте теперь, как мы говорим. Как вы думаете, может ли ученик прочитать это слово иначе, чем следует? Конечно, не может!»

2. «Особенно очевиден успех подобного приема при обучении чтению прямых слогов, например, *са, ма* и т. п., и слогов с несколькими согласными. Раз ученик, разложив прямой слог на звуки, сам его напечатает, то, несомненно, он прочитает его и прочитает непременно правильно».

Приведя указанные примеры чтения-слияния обратного (*ус*) и прямого (*са*, *ма*) слогов, Вс. Флеров заявляет: «Печатание или составление слов из подвижных букв в настоящее время многими рекомендуется и употребляется, однако, только как один из частных приемов, разнообразящих занятия по обучению грамоте и способствующих усвоению навыка правописания. Для нас же, как вы видите, печатание слов является приемом общим и основным – приемом, научающим чтению-слиянию, но направленным как раз к тому, чтобы исключить всякую надобность в обучении слиянию в том смысле, как его понимали прежде. Вновь установленная нами цель обучения придала этому приему новую цену, направление и характер».

Слово, только что разложенное на слоги и звуки и составленное из букв разрезной азбуки, дети, конечно, узнают и правильно его произнесут, но назвать это узнавание чтением нет никакого основания: через день, через два ученики могут забыть это слово и не сумеют прочитать его. Да ведь, помимо этого, задача заключается не толь-

ко в том, чтобы дети читали знакомые, уже прочитанные слова, но и в том, чтобы они были в состоянии прочитать во всякое время любое слово, составленное из знакомых букв.

Для разрешения этой последней задачи Вс. Флеров рекомендует использовать второе его правило: «Читай по подобию, т. е. сообразуясь с прежде прочитанным».

«Если ученик понял, – говорит Флеров, – как следует прочитать слог *ма,* то при встрече с подобными слогами *мо, му* или *са, ха* и т. п. он догадается и сообразит, что и этот слог нужно произнести так же, как и прочитанный слог *ма,* т. е. одним дыхательным толчком. Если мы научим читать слоги, обратив внимание на то, что перед *и* согласную нужно произнести мягко, то, встретясь непосредственно вслед за тем со слогом *ми, си* и т. п., ученик легко сообразит подвести под сообщенное правило и способ чтения этих слогов».

Как же это будет делаться? Как ученики будут читать? Вс. Флеров на этот вопрос отвечает так: «Преодолев первый секрет чтения (т. е. «секрет» чтения по свежим следам анализа. *Н. К.*), дети овладевают и дальнейшими секретами, сами собою, без всякого содействия учителя, приспосабливаясь, догадываясь и соображая».[1]

Опыт работы по методу Флерова еще в старой школе показал, что установка на то, что дети сами собою приспособятся, догадаются, сообразят, – не оправдывала возлагавшихся на нее надежд. Многие ученики начинали читать новые для них слова побуквенно, т. е. называя каждую отдельную букву. Сам Флеров не раз отмечал это явление, но причину его искал не в методе обучения, а в том, что учителя неправильно применяют его метод. Опытные же учителя, широко используя для упражнения в чтении хорошо составленные столбики слов в букваре Вс. Флерова, в то же время вносили существенные изменения в рекомендуемый Флеровым метод: анализ как выделение звуков они сопровождали различными формами синтеза, в том числе и такой формой, как слияние звуков в слоги и слогов в слова при виде знакомых букв.

У таких учителей дети выучивались правильно читать и писать в кратчайшие сроки. То же самое делают лучшие учителя в настоящее время.

Для звукового аналитического метода в разработке Вс. Флерова наиболее характерным является следующее: 1) анализ используется не только как способ ознакомления учащихся с новыми звуками, но и как основной способ обучения чтению слогов и слов; 2) предметом анализа служат произносимые слова; 3) частные задачи анализа: научить детей слышать звуки в словах, различать и выделять эти звуки, определять количество звуков в слове, устанавливать место,

[1] Там же, стр. 27.

занимаемое звуком в слове (в начале, в конце, в середине), и порядок следования звуков и слогов (первый звук, второй звук и т. д.; первый слог, второй слог и т. д.); 4) решительное преобладание упражнений аналитического характера над упражнениями синтетического характера; 5) широкое использование приемов так называемого пассивного синтеза: составление из букв разрезной азбуки слов, предварительно разложенных на слоги и звуки, чтение этих слов по «свежим следам» анализа, чтение слов «по подобию».

Вс. Флеров, противник специальных упражнений в слиянии звуков без предварительного разложения слов на звуки, все же вынужден был признать, что «приемы, употребляемые при этом (при слиянии без предварительного разложения), весьма разнообразны и в большей части действительно облегчают усвоение процесса чтения».[1]

Более того, в той же книжке Вс. Флеров пишет:

«Я имел случай лично наблюдать применение подобных приемов в наших школах в Тверской и Тульской губерниях, а затем и сам производил опыты, применяя их в практической школе при учительской семинарии, и везде эти приемы, – говорит Флеров, – завершались верными и сравнительно легкими успехами: дети быстро постигали тайну слияния».[2]

И опыт работы лучших учителей нашей советской школы подтверждает, во-первых, необходимость упражнений в слиянии звуков при виде букв без предварительного анализа и «печатания» читаемых слогов и слов и, во-вторых, целесообразность особых приемов, облегчающих ученикам звукослияние в затруднительных для них случаях.

5. Обобщения и выводы.

Краткий критический обзор основных методов обучения грамоте дает основание для обобщений и выводов, имеющих большое значение для решения вопросов, связанных с лучшей постановкой обучения грамоте.

I. Переход на звуковой метод обучения грамоте был подготовлен всей историей буквослагательного метода.

II. Переход от буквослагательного метода обучения грамоте к звуковому методу в России был вызван потребностью в более широком распространении грамотности в эпоху 60-х годов XIX столетия.

Звуковой метод обучения грамоте в различных его разновидностях был господствующим в течение 50–60 лет, до момента внедрения в массовую школу метода целых слов.

---

[1] Флеров. Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте. Изд. 10-е, 1914, стр. 12.

[2] Там же, стр. 13.

III. Широкое, массовое распространение метода целых слов («метода целых образов», «русского метода целых слов») было обусловлено внедрением в школу комплексной и комплексно-проектной системы обучения.

Теоретические обоснования для метода целых слов его сторонники почерпали из лженауки педологии.

Метод целых слов, как показал опыт работы массовой советской школы, не оправдал возлагавшихся на него надежд и оказался не только не пригодным, но и вредным.

IV. Как опыт работы школ, так и критический обзор различных направлений в разработке звукового метода показывают, что наиболее обоснованным и практически оправданным является аналитико-синтетический метод.

V. Основные признаки звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте заключаются в следующем:

1. Ознакомление детей со звуками (на примере нескольких звуков, без показа букв) проводится уже в добукварный период. В этом одно из характерных отличий звукового метода от всех других методов обучения грамоте: буквослагательного, слогового и метода целых слов.

Опыт передовых учителей показывает, что дети лучше и скорее овладевают первоначальными навыками чтения в том случае, когда их знакомят со звуками еще в добукварный период. Тем самым закладываются основы для успешного обучения первоначальному чтению и письму.

2. В период прохождения азбуки ознакомление детей с каждым новым звуком предшествует ознакомлению с буквой этого звука. Сначала звук, а потом уже буква.

3. Во время обучения грамоте названия буквам даются по их звуковому значению.

4. При обучении чтению слогов и слов используются разнообразные виды и приемы учебной работы как аналитического, так и синтетического характера с целью выработки у детей навыков сознательного и правильного чтения.

5. Возможность широкого использования в процессе обучения грамоте разнообразных приемов не только пассивного, но и активного синтеза, т. е. соединения звуков в слоги и слогов в слова.

6. Предоставление ученикам возможности выполнять разнообразные виды самостоятельной работы по чтению и письму с использованием букв разрезной азбуки, слоговых карточек и других наглядных учебных пособий, что особенно важно при занятиях с двумя классами, например с I и III, и особенно при обучении грамоте детей семилетнего возраста.

II. ОБЩИЙ ХОД ЗАНЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ЗВУКОВЫМ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИМ МЕТОДОМ.

Обучение грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу распадается на три периода: А. Подготовительный, добукварный. Б. Прохождение азбуки. В. Послебукварный период.

А. ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД.

Основная задача добукварного периода – подготовить детей к занятиям по грамоте, т.е. к чтению и письму в связи с прохождением азбуки.

В этот период учитель впервые знакомится с детьми, и дети в свою очередь впервые знакомятся с учителем, со школой, с ее порядками, с правилами поведения в школе и вне школы.

Другая задача – вызвать детей на свободные высказывания о том, как они проводили лето, где бывали летом, чем занимались, в какие игры играли, какие приключения с ними были и т. п.

В связи с этим необходимо проводить работу по организации устной речи детей: приучать в тех случаях, когда это необходимо, к полным ответам на вопросы учителя, постепенно добиваться связных рассказов по картинкам и на темы из жизни самих детей, заучивать со слов учителя небольшие стихотворения, петь песенки, рассказывать сказки, отгадывать загадки.

Работа по развитию устной речи самым тесным образом может быть связана с ознакомлением детей со звуками – словами и со звуками – частями слов.

Особенное внимание необходимо уделить подготовке детей к письму элементов (частей) букв.

1. Первые дни детей в школе.

В лучших школах нашей Родины уже давно установился хороший обычай устраивать встречу новичкам, организованно (при участии старших учеников) знакомить их со школой и с внутренним распорядком ее.

Школу и классы, как правило, в первый день занятий украшают флагами, портретами, плакатами, картинами, зеленью и цветами.

Все это придает школе нарядный, праздничный вид. Старшие ученики в этот день показывают новичкам свою самодеятельность: читают стихи, поют песни, проводят организованные игры и физкультурные выступления, а иногда и дарят подарки – самодельные игрушки, наборы картинок, цветные карандаши и т. д.

Проведенный таким образом день оставит в сознании детей неизгладимый след. Этот день должен быть не только веселым и праздничным, но и деловым, первым днем серьезных учебных занятий.

В первый же день учитель должен провести все уроки по расписанию.

2. Работа по развитию речи в добукварный период.

Работа по развитию речи детей, проводимая в добукварный период, имеет большое значение для всей последующей работы с детьми.

Наиболее удачными видами работ по развитию речи в этот период являются следующие: а) рассказы на темы из жизни детей; б) чтение учителем небольших рассказов с последующей беседой по содержанию прочитанного; в) слушание и рассказывание сказок; г) заучивание стихотворений (небольших и интересных детям), пение песенок; д) работа над загадками.

а) Рассказы на темы из жизни детей.

Богатый материал для рассказов дает жизнь самих детей, особенно летом: игры, забавы, приключения, различные случаи в лесу, на реке, на озере, помощь семье и колхозу и т. д.

Примерные темы для таких рассказов:

1) Как дети ходили в лес за грибами (или за ягодами). 2) Как дети заблудились в лесу. 3) Как дети поймали зайчонка (или белочку). 4) Как дети ловили бабочек (или жучков). 5) Как дети удили рыбу. 6) Как кто-либо из детей научился плавать. 7) Как играли в городки (в кошки и мышки или в какую-либо другую игру). 8) Как играли с кошкой (или собакой). 9) Как работали на огороде или в поле. 10) Как охраняли колхозный сад и т. д.

Составление рассказов на эти темы можно проводить разными способами.

Первые рассказы, как правило, должен составлять и рассказывать сам учитель. Это могут быть рассказы из его личной жизни в детские годы, о случаях из жизни знакомых учителю ребят, это, наконец, может быть рассказ, составленный учителем на материале, выявленном во время беседы с детьми.

От учащихся в этом случае требуется: а) умение слушать и слышать рассказ учителя; б) отвечать на вопросы учителя по содержанию рассказа; в) связно передавать содержание рассказа.

После нескольких опытов такой работы над рассказами учителя надо перейти к составлению небольших рассказов при участии самих детей. Способ работы: ответы на вопросы учителя. Например, к теме «Как дети заблудились в лесу» можно поставить следующие вопросы: 1) Когда было дело? 2) Зачем Даша

и Ваня пошли в лес? 3) Что дети делали в лесу? 4) Как Ваня заблудился? 5) Как Даша нашла Ваню? 6) Когда дети пришли домой?

После этого – самостоятельное составление детьми небольших рассказов на заданную тему. В одном из первых классов, например, на тему «Мой шар» ученица Нина Я. составила такой рассказ:

МОЙ ШАР.

Мне летом купили шар. На нем был нарисован золотой петушок и звезда. Я пошла с шаром на улицу. Ниточка оборвалась, и мой шар улетел на речку.

В эти рассказы надо включать звукоподражания, восклицания, т. е. слова, которые потом пригодятся для ознакомления детей с тем или иным новым для них звуком.

Например, в рассказ о том, как дети ходили в лес за грибами, можно вставить восклицание «А!» (в фразе – «*А! Грибок*»). Дети по заданию учителя могут произнести эту фразу несколько раз: сначала отдельные ученики, потом рядами, а затем все хором.

В рассказ о том, как кто-либо из детей увидел змею, можно вставить восклицание «У!» (в предложении «*У... Змея!*»).

Нельзя рассчитывать, конечно, на то, что дети скажут указанные выше восклицания: это должен сделать сам учитель. Он же должен и пояснить детям, как надо произнести восклицание, какое и почему именно так.

В рассказ о том, как дети ловили жучков, можно вставить звукоподражание: *ж ... ж... ж... жу...*

В рассказ про гусей можно включить звукоподражание *га-га-га* (гуси кричат) и *ш-ш-ш* (гусь шипит), в рассказ про поезд – *п-п-п-п* (как паровоз пыхтит); в рассказ про собаку – *ам-ам* (как собака лает) и *р-р-р* (как собака рычит); в рассказ про корову – *му... му...-у* (как корова мычит).

Выделение таких слов с последующим упражнением в их произнесении будет содействовать, с одной стороны, развитию речедвигательного аппарата детей, а с другой – развитию их слуха. Дети в этом случае будут улавливать слухом не только отдельные слова, но и отдельные звуки; например, при ауканьи на далекое расстояние они ясно услышат звуки *а* и *у*, как длительно произносимые.

Кроме того, самый навык выделять слова из предложения окажется необходимым и ценным в дальнейшей работе по изучению звуков и их букв.

Перед рассматриванием картинки сюжетного характера следует проводить предварительную беседу с целью подготовки детей к лучшему восприятию и пониманию содержания картинки.

После предварительной беседы учитель предлагает ученикам внимательно рассмотреть, что нарисовано на картинке. Ученики рассматривают.

Рассматривание картинок, проводимое в определенном порядке – сначала по вопросам учителя, а затем самостоятельно, содействует воспитанию активного внимания у детей.

После рассматривания картинки учитель предлагает детям рассказать, что они видят на ней. Сначала надо перечислить людей, животных и разные предметы, нарисованные на картинке, а после указать, кто что делает.

По отдельным деталям, изображенным на картинке, можно определить, где и когда происходит действие. На эти детали также надо обращать внимание детей.

Предметом беседы по картинкам и должны быть не только главные действующие лица, но и отдельные, существенно важные детали.

Умение замечать, видеть эти детали и правильно истолковывать их надо вырабатывать в детях с первых же опытов работы с картинками.

Беседу по картинке надо заканчивать составлением небольшого рассказа.

При проведении бесед и при составлении рассказов необходимо проводить работу по уточнению и по расширению словаря учащихся. Особое внимание следует обращать на то, чтобы за словами, употребляемыми в рассказах, были живые конкретные представления о предметах, их качествах и действиях.

Во время рассказа дети часто делают паузы, обдумывая, что говорить дальше. Учителю следует выждать конца паузы и продолжения рассказа, не прерывая без нужды мысли ребенка.

Как во время бесед, так и при рассказывании каждый ученик должен вести себя организованно: правильно сидеть за партой; внимательно слушать учителя или своего товарища; не перебивать того, кто говорит; поднимать правую руку, если желает высказаться; при вызове вставать без шума и говорить ясно, отчетливо, достаточно громко, но не крикливо.

б) Чтение небольших рассказов.

Многие опытные учителя в добукварный период читают своим ученикам небольшие, но интересные по содержанию рассказы. По поводу прочитанного они проводят с детьми беседы и, как правило, каждую такую беседу заканчивают передачей содержания прочитанного.

Передача содержания прочитанного проводится по вопросам учителя и иногда по картинному плану.

Необходимую словарную работу – объяснение значений новых или трудных для детей слов и выражений – надо проводить или до чтения рассказа или во время беседы по содержанию прочитанного.

Чтение небольших рассказов надо связать с указанием на то, что сами дети, как только научатся читать слова и предложения, будут читать такие же интересные рассказы.

Рассказы для чтения можно брать из числа тех, какие помещены в конце букваря, в первой после букваря книге для чтения или в одном из журналов для детей младшего возраста.

в) Слушание и рассказывание сказок.

Сказки, подобранные учителем для работы с детьми в добукварный период, сначала читаются учителем по книге, а потом рассказываются.

Первым рассказывает сам учитель, а дети внимательно слушают.

Рассказывание сказки надо сопровождать краткой беседой по вопросам учителя о действующих лицах сказки и их поступках. При воспроизведении содержания сказок надо приучать детей соблюдать особую манеру рассказывания, свойственную этому виду народного творчества: спокойным, ровным тоном, не торопясь, так, как рассказываются сказки маленьким детям.

Словарная работа проводится так же, как при чтении небольших рассказов.

При индивидуальном рассказывании сказок можно пользоваться приемом хорового произнесения повторяющихся выражений, например: «Тянут-потянут – вытянуть не могут» (в сказке «Репка»), заключительной фразы «Тянут-потянут – вытянули репку» (в той же сказке).

В сказке «Теремок» несколько раз повторяется один и тот же вопрос: «Терем-теремок, кто в тереме живет?» и на этот вопрос дают одни и те же ответы: мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчище – серый хвостище и медведь косолапый.

При воспроизведении содержания этой сказки с большим успехом можно использовать прием драматизации: к одному и тому же месту – к терему – подбегают по очереди действующие лица и говорят то, что полагается каждому из них по содержанию сказки.

Кто-либо из учащихся воспроизводит содержание остальной части сказки: «Стоит в поле теремок...» и т. д.

Прием простейшей драматизации можно использовать и при рассказывании сказки «Репка». В этом случае все, что говорит рассказчик, показывается в действии без слов: «Посадил дед репку (мальчик, изображающий деда, показывает, как дед сделал это). Выросла репка большая-пребольшая» (мальчик-дед показывает, какая большая репка: разводит руки, как бы старается охватить репку) и т. д.

В добукварный период можно ограничиться рассказыванием двух-трех сказок. Рассказывание сказок следует проводить на уроке, а воспроизведение сказки с соответствующими действиями лучше проводить во внеурочное время.

г) Заучивание наизусть стихотворений и пение песенок.

Заучивание наизусть небольших стихотворений и песенок в добукварный период производится с голоса учителя.

При подборе стихотворений и песенок надо учитывать, какие стихотворения и песенки знают все или отдельные ученики. Запас таких стихотворений и песенок у многих учеников может оказаться значительным.

Лучшие из этих стихотворений и песенок и надо отобрать для заучивания наизусть всеми учениками.

Несколько новых стихотворений и песенок надо дополнительно подобрать из числа тех, которые имеются во второй части букваря, в книжках и журналах для маленьких детей.

Учитель читает стихотворение или песенку – дети внимательно слушают; затем учитель ставит один, два или три вопроса по содержанию прочитанного; дети отвечают (по вызову учителя).

После этого начинается работа по заучиванию наизусть стихотворения или песенки: учитель читает все стихотворение, если оно не более четырех строчек, или по частям, по четырехстишиям, начиная с первого, а дети повторяют за ним – сначала все хором, потом отдельные группы, по рядам, а затем и отдельные ученики (по вызову учителя). Песенку надо не только заучить наизусть, но и научиться петь ее.

Особое внимание надо уделить таким стихотворениям, которые могут быть использованы при той или иной игре. Например, считалочки могут быть использованы при распределении играющих на две партии, при выборе водящего, т. е. ученика, который будет начинать игру или руководить игрой.

Считалочки хороши и тем, что дети, произнося считалочку, приучаются делить слова на слоги, и в этом делении слов на слоги заинтересованы все дети: от этого зависит результат расчета на партии, кому с кем играть или кому начинать игру.

Количество стихотворений, песенок и считалок в каждом отдельном случае определяет сам учитель, в зависимости от времени, отводимого им на добукварный период.

д) Работа над загадками.

Дети любят загадывать и отгадывать загадки. Каждая загадка ценна уже потому, что заставляет думать, соображать, угадывать по каким-либо отдельным признакам, существенным деталям целое, предмет или явление природы. Например, ученики легко отгадывают такие загадки, как:

«Летит – жужжит: ж... ж... жу! Всех разбужу!» (Жук.)

«Летит, а не птица, жужжит, а не жук». (Самолет.)

Работа над загадками может быть связана не только с постановкой вопросов: «О ком (или о чем) так говорится? – Почему ты так

думаешь?» – но и с заданием подобрать картинки с изображением того предмета, о котором говорится в загадке, или нарисовать этот предмет на классной доске, на листочке бумаги, в своей тетради.

Образцом ясного, отчетливого и выразительного произношения загадок должно служить для учащихся произношение самого учителя. Вслед за учителем загадку должны говорить сначала отдельные ученики, потом группы учащихся (по рядам), а затем и все ученики (хором).

3. Ознакомление детей со звуками.

Первое знакомство детей со звуками происходит на уроках по развитию речи, при слушании рассказов учителя и при составлении своих рассказов на темы из летней жизни.

Это первое знакомство ограничивается несколькими звуками, и каждый из этих звуков берется как отдельное слово (восклицание или звукоподражание). К числу таких звуков относятся, например, следующие: *а* (восклицание), *у* (восклицание, выражающее испуг, или звукоподражание: как воет волк, как завывает ветер в трубе), *ж* (как жук жужжит), *р* (как собака рычит), *ш* (как змея шипит), *п* (как паровоз пыхтит).

В добукварный период необходимо знакомить детей не только со звуком как словом, но и со звуком как частью слова.

Сначала звук – как слово, а потом этот же самый звук как часть слова.

Анализ, проводимый в добукварный период, надо рассматривать не только как выделение звуков путем деления слов на слоги и звуки, но и как слышание знакомых звуков в словах, произносимых учителем и самими учениками.

Так же надо рассматривать и вопрос о синтезе; не только как соединение, слияние звуков в слоги и слогов в слова, но и как перечисление знакомых звуков в словах – от первого до последнего звука – по вопросам: «Какой первый звук?» «Какой второй звук?» и т. д.

Хорошая подготовка к прохождению азбуки предполагает со стороны детей, во-первых, умение слышать, различать и правильно произносить звуки (на примере нескольких звуков), во-вторых, умение производить под руководством учителя выделение и слияние знакомых звуков (тоже на небольшом количестве знакомых уже ученикам звуков), и, в-третьих, определять порядок знакомых звуков в слове (первый звук, второй, третий, четвертый).

В примерный перечень слов для упражнений в анализе и синтезе, учитывая опыт работы лучших учителей, можно включать следующие слова: *ау, уа, ура, ам, му, мама, шар, Шура, Маша, Саша, рама, папа, Паша.* Каждое из этих слов следует

выделять из предложений, даваемых учителем или составляемых учениками по вопросам учителя.

Предложения надо брать короткие, состоящие из двух или трех слов, без предлогов и союзов.

Для упражнений в делении слов на слоги с последующим их делением на звуки необходимо брать сначала двухсложные слова типа: *мама, папа, Маша.* Эти слова надо давать в коротких, но законченных по смыслу предложениях, например: *«Маша ела кашу».* Предложения следует брать из рассказов учителя или самих детей. Надо широко использовать и прием составления предложений по картинкам.

4. Подготовка детей к письму.

Одна из важнейших задач добукварного периода заключается в том, чтобы подготовить детей к письму. Для этого надо научить детей правильно сидеть при письме, правильно держать перед собой тетрадь, правильно держать карандаш, правильно производить при рисовании знакомых предметов движения, необходимые для письма элементов букв и целых букв, и научить писать те из элементов, которые нужны будут для письма первых букв.

а) Правильная посадка.

Правильная посадка достигается при соблюдении следующих требований.

Первое: дети должны сидеть прямо, не налегая грудью на край парты. Расстояние между грудью и краем парты должно равняться не менее, чем 3 *см*.

Второе: ноги ученика должны упираться в пол, а не висеть в воздухе между полом и скамейкой. Бедро и голень не должны находиться под острым углом: это затрудняет кровообращение в нижней части тела. Надо внимательно следить за тем, чтобы дети не подгибали ноги под себя, не вытягивали чрезмерно вперед, не клали одну ногу на другую, не болтали ими.

Третье: плечи надо держать на одинаковой высоте; линия плеч должна быть параллельно краю парты.

Поднимание одного плеча и опускание другого (кривая посадка) приводит к искривлению позвоночника.

Четвертое: обе руки по локоть должны лежать на столе (правая рука для письма, а левая для придании корпусу правильного положения). Локти не должны прилегать к туловищу: между руками и туловищем должен оставаться промежуток в 10–15 *см.* Конец правой руки должен приходиться против середины груди. Локти должны свешиваться с края парты: в этом случае правая рука правильно ляжет на парту (на мизинец).

Пятое: голову надо держать слегка наклоненной вперед. Сидеть следует так, чтобы расстояние от глаз до кончика карандаша было не меньше 30–35 *см*. Тех из детей, которые упорно не соблюдают этого требования, следует направлять к глазному врачу для выяснения недочетов в зрении и для принятия необходимых мер (например, для приобретения очков).

К правильному положению локтей и кисти правой руки дети могут быть приучены следующим образом: поставить локти на край парты, потом соскользнуть ими с края парты и опустить руки на парту. Правая рука примет правильное положение: кисть правой руки ляжет на мизинец. В этом случае правую руку можно свободно передвигать слева направо.

При письме кисть правой руки должна опираться не на всю нижнюю часть ладони, а на второе сочленение мизинца, при таком положении руки перо будет свободно скользить по бумаге.

б) Умение правильно держать карандаш.

Основные правила, как надо держать карандаш, заключаются в следующем:

1. Карандаш надо держать тремя пальцами: большим слева, средним справа, чуть-чуть снизу, а указательным сверху на расстоянии не ближе 3 *см* от кончика карандаша.

2. Пальцы надо держать слегка согнутыми. Правильным положением пальцев будет такое, какое они обыкновенно имеют при свободном положении кисти руки. Точками опоры для карандаша служат: а) конец большого пальца с внутренней стороны, б) левая сторона среднего пальца (угол ногтевого сустава) и в) край ладони между большим и указательным пальцами (около верхнего сустава указательного пальца). Конец карандаша во время рисования должен находиться против правого плеча.

Ногтевой сустав указательного пальца служит для нажима на карандаш, когда требуется получить более толстый штрих.

Если ученик правильно держит карандаш, то в этом случае он может свободно поднимать указательный палец от верхней части карандаша.

3. Карандаш надо держать свободно, без сильного напряжения пальцев.

Некоторые дети, из-за недосмотра учителя, приобретают привычку неправильно держать карандаш между большим и указательным пальцами.

При неправильном положении карандаша между большим и указательным пальцами движение сверху вниз и снизу вверх достигается не благодаря сгибанию и разгибанию пальцев, а в результате сгибания и разгибания всей кисти руки. Эту опасность надо заранее предвидеть, чтобы предохранить от нее детей.

в) Упражнения в развитии пальцев и кисти правой руки.

Подготовка правой руки к письму должна преследовать две цели: 1) выработку у детей свободных движений правой руки и 2) овладение определенным ритмом движения.

Для достижения этих целей необходимы следующие специальные упражнения: а) сгибание и разгибание пальцев правой руки (движения кончиком карандаша сверху вниз и снизу вверх); б) движения кисти правой руки слева направо и справа налево (движения кончиком карандаша по прямой, по выгнутой и по вогнутой линиям); в) координированные движения пальцев и кисти правой руки (движения, необходимые при письме овалов и полуовалов); г) координированные движения пальцев, кисти, предплечья и всей руки (движения, необходимые при выполнении более сложных упражнений).

Эти упражнения надо проводить в определенной последовательности, начиная с упражнений в сгибании и разгибании пальцев.

Первое упражнение. Цель этого упражнения сделать пальцы правой руки более гибкими и подвижными и в то же время развить и укрепить мелкую мускулатуру, приводящую в движение пальцы правой руки. Дети складывают пальцы правой руки в кулак, сжимают кулак, а потом быстро расправляют пальцы. Под счет р а з – сжимают, а под счет д в а – расправляют.

Второе упражнение. Цель этого упражнения – специальная тренировка в сгибании и разгибании большого, указательного и среднего пальцев. Ученики берут в руки карандаш, как это надо делать при рисовании, и начинают упражнение в сгибании и разгибании пальцев. Сгибание и разгибание должно происходить в суставах пальцев, но только не путем сгибания и разгибания всей кисти. За этим надо следить особенно строго: при неправильном сгибании и разгибании (в кисти, а не в пальцах) пропадает весь смысл упражнения и, вместо пользы, получается лишь вред, так как переучивать в дальнейшем будет труднее, чем научить с самого начала.

Третье упражнение. Цель этого упражнения – дать ученикам практику в сгибании и разгибании большого, указательного и среднего пальцев при движении сверху вниз и снизу вверх.

Для этой цели можно использовать рисование столбиков забора определенной высоты, например, в 3–4 *см.* Рисовать надо хорошо очинённым мягким карандашом. По одному и тому же месту следует проводить несколько раз вниз и вверх. При счете р а з – движение сверху вниз, а при счете д в а – движение вверх. Кисть руки должна лежать неподвижно; движения же кончиком карандаша должны производиться сгибанием и разгибанием пальцев правой руки.

Повторные движения в этом случае, как и во всех остальных случаях, помогут детям овладеть и необходимым ритмом движения.

Особенно ценным приемом с этой точки зрения является выполнение детьми движений под счет раз – два.

Сначала надо нарисовать домик (одноэтажный, а потом и двухэтажный; с одним окном, а потом и с двумя окнами); потом провести от домика две толстые горизонтальные линии (рейки, к которым прибиваются столбики), а затем уже приступить к рисованию столбиков.

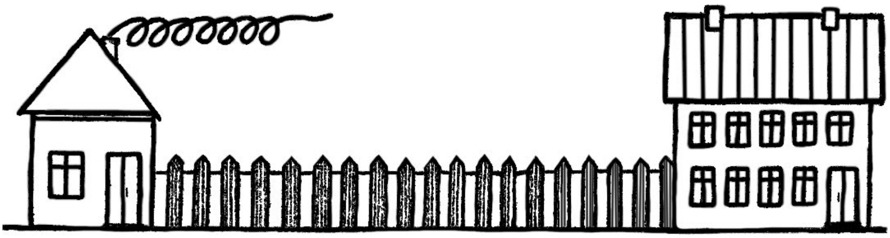


Рис. 4.

За забором можно будет нарисовать деревья: сосенки и ёлочки. В другой раз забор можно будет нарисовать между двумя домами.

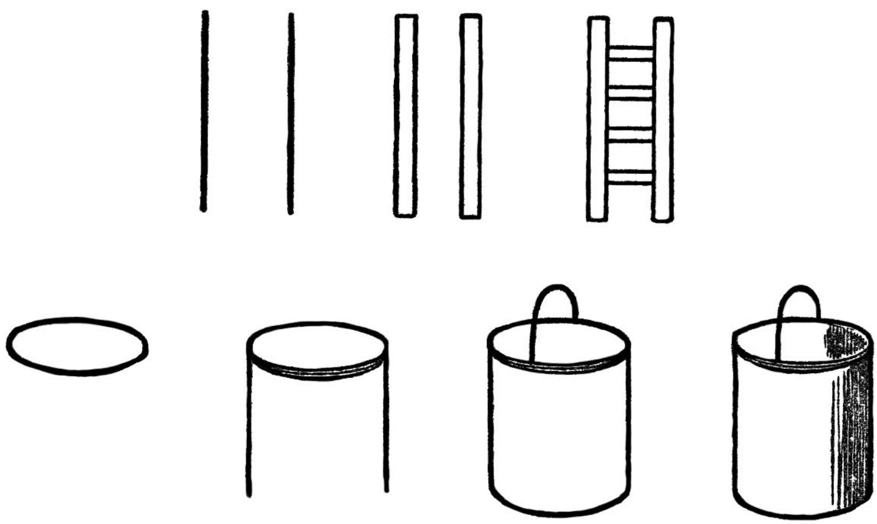


Рис. 5.

Это упражнение подготовит детей к письму таких элементов букв, как короткая палочка без закруглений и с закруглениями вверху и внизу, а также и к письму длинной палочки без петельки и с петелькой внизу.

Четвертое упражнение. Цель этого упражнения – дать ученикам практику в движениях всей руки (по прямой линии – рисование перекладинок у лесенки) и только кисти (по выгнутой и вогнутой линиям – рисование грибка, ведра, корзинки, тарелки, барабана).

При рисовании перекладин, грибов, ведра, корзины – в каждом отдельном случае надо предварительно намечать те точки, между которыми придется делать движение по прямой, по выгнутой или по вогнутой линиям.

При счете раз! – движение карандаша слева направо, а при счете два! – обратное движение – справа налево, несколько раз по одному и тому же месту.

Пятое упражнение. Цель этого упражнения – выработка у детей движений, необходимых при письме овала.

Овал надо начинать с правой стороны и вести его справа налево, непрерывно закругляя; движения кончиком карандаша надо производить несколько раз по одному и тому же направлению.

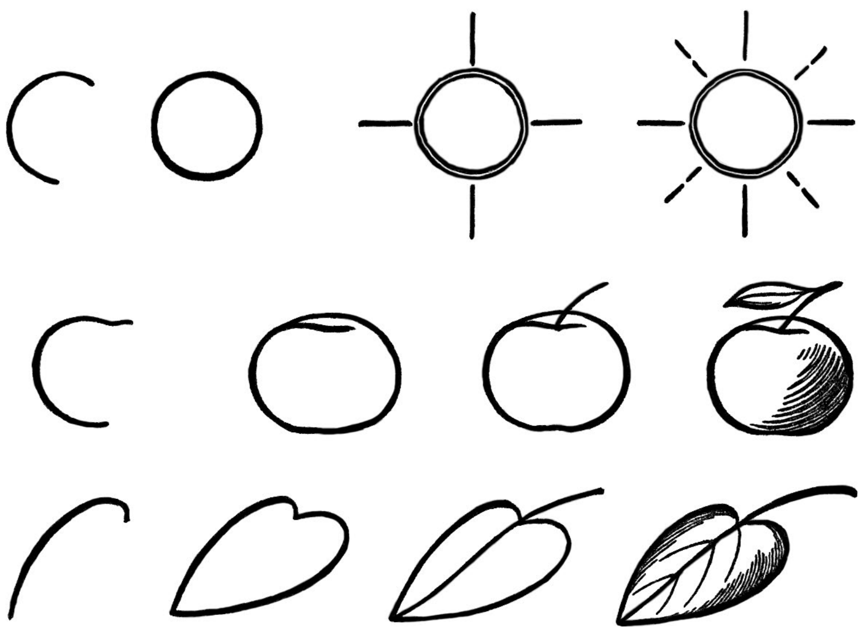


Рис. 6.

Повторные движения и в этом случае окажутся весьма полезными для выработки у детей необходимых ритмических движений.

Овал является главной частью таких рисунков, как солнце, мячик, шар, яблоко, вишни, жолуди, листья.

При рисовании солнца надо обратить внимание детей на необходимость симметричного расположения лучей. Это достигается

очень простым приемом: провел черточку-луч, например, к верхней части круга – сразу же по направлению этой же линии проведи черточку-луч к противоположной стороне круга.

Рисование, как правило, следует проводить карандашом.

Для отдельных рисунков, особенно во второй половине добукварного периода, надо заранее готовить рамки. Эти рамки следует использовать и для повторных упражнений в развитии пальцев и кисти правой руки; для письма карандашом палочек – прямых и с закруглениями; для письма прямых палочек и овалов и т. п.

В рамке дети могут рисовать несложные картинки, например, дом с забором, из трубы идет дым, дым можно нарисовать при помощи маленьких овалов. В другой раз ученики могут нарисовать лес (сосенки и ёлочки), солнце, грибы.

г) Письмо элементов букв.

В добукварный период надо научить детей писать следующие элементы (части) букв (рис. 7 на стр. 41).

Эти элементы потребуются для написания первых же букв, изучаемых учениками (*а, у, р*), и для написания первых же слов, обозначаемых этими буквами: *ау, уа, ура.*

Специальные упражнения в письме полуовалов надо будет проводить в период прохождения азбуки.

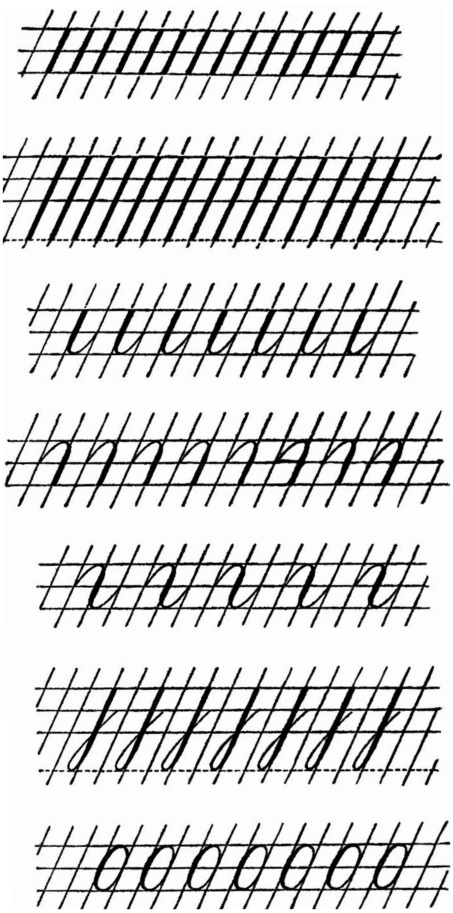
При рисовании знакомых предметов (домики, забор, сосны, ёлочки, лесенки, грибок, ведро, корзинка, солнце и др.) тетради должны лежать перед учениками прямо: нижний край тетради должен быть параллелен нижнему краю верхней доски парты. При таком положении тетради (при рисовании) будут получаться линии, перпендикулярные к нижнему краю доски и к нижнему краю тетради, т. е. предметы будут изображаться в прямом положении.

Элементы же букв и самые буквы надо писать, соблюдая требование о наклонном письме.

Наклонное же письмо получается в том случае, когда тетрадь перед учеником кладется не прямо, а косо, т. е. так, чтобы правый ее угол был выше левого. При таком положении тетради движения, производимые сгибанием и разгибанием пальцев правой руки, будут перпендикулярными к нижнему краю доски и наклонными к нижнему краю тетради.

Наклонное положение тетради необходимо придавать в тех случаях, когда ученики будут украшать рамки для своих рисунков, т. е. когда они в верхней и в нижней части рамки, между двумя заранее проведенными линиями, будут выводить карандашом палочки с закруглением внизу, палочки с закруглением

вверху и внизу, овалы, причем, при написании карандашом каждой такой палочки и каждого овала они должны производить не одно, а несколько движений по одному и тому же месту под счет: *раз!* (первое движение), *два!* (второе движение). Переход от одной палочки к другой, от одного овала к другому или от палочки к овалу и т. д. должен производиться так называемым отчерком, т. е. быстрым движением от низу к верху по наклонной линии.



а) прямая наклонная палочка – короткая;

б) прямая наклонная палочка – длинная;

в) палочка с закруглением внизу;

г) палочка с закруглением вверху;

д) палочка с закруглением вверху и внизу;

е) длинная палочка с петелькой внизу;

ж) овал.

Рис. 7.

Эти упражнения и будут содействовать выработке у детей движений, необходимых для написания таких элементов букв, как прямая наклонная палочка, палочка с закруглением внизу, палочка с закруглением вверху и внизу, овал.

Эти же упражнения при правильной их постановке будут содействовать выработке тех координированных движений, о которых говорилось выше, и помогут ученикам овладеть ритмом движений, необходимым для навыков не только правильного, но и быстрого и красивого письма. Основы для такого письма закладываются уже в период подготовительных упражнений, т. е. в добукварный период.

Наклонное положение тетради надо придавать и тогда, когда ученики будут писать элементы букв с целью непосредственной подготовки к письму букв *а* и *у*. Такая подготовка должна быть проведена в последние дни добукварного периода.

5. Круг умений, знаний и навыков, усваиваемых детьми в добукварный период.

К концу добукварного периода дети должны усвоить следующие умения, знания и навыки:

1) отвечать полными ответами на вопросы учителя;

2) составлять под руководством учителя небольшие связные рассказы по картинкам и на темы из жизни самих детей;

3) уметь слушать и понимать учителя и своих товарищей и связно передавать содержание небольших рассказов и сказок;

4) заучивать с голоса учителя небольшие стихотворения, песенки, считалочки и говорить их наизусть;

5) делить речь на предложения, предложения на слова;

6) делить слова на слоги и звуки, соединять звуки и слоги в слова (на небольшом количестве примеров); правильно произносить эти звуки; знать, что надо сделать, чтобы получился звук *а* (широко открыть рот), звук *у* (губы вытянуть вперед трубочкой), звук *о* (сложить губы «в кружок»);

7) узнавать знакомые звуки в словах, указывать место звука в слове (в начале, в конце, в середине); придумывать свои слова с этими звуками;

8) овладеть навыками правильной посадки за партой, умением правильно держать тетрадь при рисовании (прямое положение) и при письме (наклонное), умением правильно держать карандаш при рисовании и ручку с пером при письме элементов букв и в связи с этим овладеть движениями, необходимыми для письма элементов букв;

9) научиться писать те из элементов букв, которые нужны будут для письма первых же букв.

Б. ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ АЗБУКИ.

Основная задача этого периода обучения грамоте – обучение чтению и письму в связи с ознакомлением учащихся со звуками и буквами нашей азбуки.

При звуковом аналитико-синтетическом методе обучения грамоте необходимо проводить следующие виды занятий с учащимися: 1) ознакомление учащихся с новым звуком и буквой; 2) чтение отдельных слов; 3) чтение отдельных предложений; 4) чтение связных текстов; 5) письмо: а) элементов буквы и самой буквы, б) слов, предложений и небольших связных текстов.

1. Ознакомление учащихся с новым звуком и буквой.

На ознакомление учащихся с каждым новым звуком и буквой, обозначающей этот звук, надо отводить урок.

Отдельными частями этих уроков будут следующие: 1) выделение слова с новым звуком; 2) ознакомление детей с новым звуком; 3) ознакомление учащихся с буквой, обозначающей новый звук; 4) подбор слов с новым звуком и работа с этими словами; 5) чтение слов с новой буквой; 6) письмо новой буквы и слов с этой буквой.

Первая часть урока – выделение слова с новым звуком.

В школьной практике наиболее широкое распространение получили следующие способы подачи слов с новыми звуками.

Для выделения новых звуков следует подбирать такие слова, значение которых хорошо знакомо детям из их личного жизненного опыта. Слова надо подбирать так, чтобы в каждом из них был только один новый звук: остальные звуки должны быть уже знакомыми. Основную группу таких слов должны составить имена существительные в именительном падеже, отвечающие на вопрос: **кто?** или **что?**

Для выделения новых звуков наиболее подходящими являются слова, которые состоят из двух гласных *ау,* из одного обратного слога *ус, ох,* из двух прямых открытых слогов *ма-ма, ра-ма,* из одного закрытого слога *рак, суп.*

Для выделения нового звука не следует брать трехсложные и многосложные слова (*ко-ро-ва, пи-о-не-ры*), а также и слова со стечением согласных звуков (*шапка, трава, стройка*). Как правило, для выделения нового звука надо подобрать такие слова, в которых звуковой состав в основном соответствует буквенному его обозначению. Например, можно выделять звук *о* из слова *осы,* но не следует выделять из слова *оса:* в этом слове безударный гласный произносится как *а* (*аса*). Можно выделять звук *ж* из слова *жук,* но нельзя из слова *нож*: в слове *нож* на конце слышится звук *ш* (*нош*).

При ознакомлении с согласными звуками, которые могут произноситься твердо и мягко, каждый из этих звуков, как правило, сначала должен даваться в твердом слоговом сочетании,

а потом уже в мягком слоговом сочетании: сначала *ла-пы,* а потом уже *пи-ла.*

В тех случаях, когда звук дается как отдельное слово, помимо этого слова, необходимо подбирать и другие слова, в которых этот звук дается в различных сочетаниях с другими знакомыми звуками. Например, звук *м* для первоначального ознакомления может быть дан в слове, состоящем из обратного слога (*ам* – звукоподражание), но этот же звук должен быть дан и других сочетаниях со знакомыми звуками: *ум, му... у, мама*.

Для ознакомления со звуком и буквой *й* надо использовать прием сопоставления слов типа: *сараи (са-ра-и)* и *сарай (са-рай), рои (ро-и)* и *рой*.

С буквами *я, ю, е, ё,* употребляемыми для обозначения йотированных гласных и для обозначения мягкости предшествующего согласного звука, надо знакомить сначала в словах типа: *Яша (Я-ша), Юра (Ю-ра), ели (е-ли), ёлка (ёл-ка),* а потом уже в словах типа: *мял (мал), люк (лук), нёс (нос), лес.*

В каждом отдельном случае учитель должен заранее продумать и разрешить вопрос о том, какие слова потребуются ему для первоначального ознакомления учащихся с каждым новым звуком.

Дети под руководством учителя составляют небольшой рассказ по картинке или на тему из жизни. В состав одного из предложений включается слово с новым звуком.

Из этого рассказа и надо выделить предложение с нужным словом, а затем из предложения выделить и это слово.

Выделение слова с новым звуком можно проводить и другими способами. Например, учитель передает детям свой рассказ, и из этого рассказа дети под его руководством выделяют предложение, а затем из предложения – слово с новым звуком.

Учитель загадывает ученикам загадку: ученики отгадывают загадку; слово-отгадка и является словом с новым звуком. Например: «Сидит дед, в лохмотья одет. Кто его раздевает, тот слезы проливает». Отгадка: *лук* (слово с новым звуком *к*).

Учитель показывает ученикам знакомый им предмет в натуре или на картинке; ученики называют этот предмет; название предмета и является словом с новым звуком.

Выбор того или иного способа зависит всецело от учителя. Не следует лишь злоупотреблять одним из них: надо разнообразить приемы обучения.

Выделенное слово по заданию учителя произносят сначала отдельные ученики, потом группы учеников (по рядам) и затем все ученики (хором).

Это упражнение в индивидуальном, групповом (по рядам) и хоровом (всем классом) произнесении слов с новым звуком

имеет большое значение как для ознакомления детей с новым звуком, так и для последующего чтения этих же слов.

Вторая часть урока – ознакомление учащихся с новым звуком. Успех обучения первоначальному чтению во многом зависит от умения учащихся отчетливо произносить изучаемые звуки. К. Д. Ушинский, как одно из важнейших требований, выдвигал следующее: «Приучить язык дитяти к отчетливому произношению звуков».

Вс. Флеров особо подчеркивал мысль о том, «что на первых порах, как и во все время прохождения букваря, особое внимание должно быть обращено на совершенно чистое отчетливое произношение звука, без всяких придатков».

Звуки нашей речи делятся на гласные и согласные.

Гласные звуки состоят из голоса; при образовании этих звуков струя выдыхаемого воздуха свободно проходит через рот.

В русском литературном языке имеется шесть основных гласных звуков: *и, э, ы, а, о, у.*

В образовании гласных звуков *у, о* принимают участие губы: вытягиваются вперед трубочкой *(у),* или вытягиваются впереди округляются *(о).*

Та и другая артикуляция губ доступна учащимся семилетнего возраста.

Без всякого затруднения усваивается детьми и артикуляция для звука *а:* надо широко открыть рот.

Каждый учащийся должен знать, что надо сделать, чтобы получился тот или иной гласный звук. Это знание и умение каждому ученику придется применять на практике: при чтении слогов и слов, в состав которых входят звуки, обозначаемые гласными буквами. Если ученик знает, что надо сделать для того, чтобы получился, например, гласный звук *а* (широко раскрыть рот), то он сумеет это сделать и при виде буквы *а* в любом слоге и в любом слове. Эти знания и умения и нужны детям для сознательного овладения первоначальными навыками чтения.

Согласные звуки состоят или из одного шума (*к, п, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ*), или из голоса и шума (*б, в, г, д, ж, з, л, м, н, р*). Шум образуется в полости рта, где выдыхаемый воздух встречает различные препятствия.

По работе активных органов произношения согласные звуки делятся на следующие группы:

а) губные: *б, п, м, в, ф*;

б) переднеязычные, образуемые артикуляцией кончика языка в области зубов и переднего неба: *т, д, с, з, ш, ж, л, р, н, ц, ч*;

в) заднеязычные, образуемые артикуляцией задней части языка в области мягкого неба: *к, х, г.*

Полугласный звук, обозначаемый буквой *й*, образуется артикуляцией в области среднего неба (среднеязычный звук).

По способу образования согласные звуки делятся на следующие группы:

а) смычные, характеризующиеся полным смыканием органов произношения: *п, б, т, д, к, г, м, н*;

б) щелевые, характеризующиеся узкой щелью между органами речи: *в, ф, с, з, ш, ж, х, л, р*;

в) слитные звуки: *ц, ч* характеризуются следующим: звук начинается как смычный, а затем переходит в щелевой звук *(ц – тс, ч – тш).*

При произнесении смычных звуков, обозначаемых буквами *п, б, т, д, к, г,* выдыхаемый воздух отрывает нижнюю губу от верхней губы (звуки *п, б*), конец языка от верхних зубов (звуки *т, д*), среднюю часть спинки языка от неба (звуки *к, г*).

Сжать губы – это значит приготовиться к произнесению звука *п* или *б.*

Прижать кончик языка к верхним зубам – это значит приготовиться к произнесению звука *т* или *д.*

Прижать среднюю часть спинки языка к небу – это значит приготовиться к произнесению звука *к* или *г.*

При произнесении смычных звуков, обозначаемых буквами *м, н,* не получается разрыва, потому что струя выдыхаемого воздуха выходит через нос; эти звуки можно произносить протяжно: *м – ммм,.. м; н – ннн,... н.*

Протяжно можно произносить и щелевые согласные звуки, например: *р – ррр... р, ш – шшш .. ш, с – ссс... с.*

Некоторые ученики смешивают звуки *р* и *л.* С этими учениками надо проводить особые упражнения с целью выработки у них правильного произношения звуков *р* и *л* – отдельно и в специально подобранных словах (*рак – лак, рука – лука, рад – лад, пора – пола* и т. д.).

«Звук *р*, который относится к щелевым, образуется своеобразно: кончик языка то смыкается с твердым передним небом, то размыкается, он дрожит или вибрирует».[1]

При образовании же согласного звука *л* кончик языка упирается в верхние зубы и не отрывается от них. Для тех учащихся, которые не могут произнести звука *л,* можно рекомендовать следующий прием: положить кончик языка между зубами, сжать его, и после этого выдыхать воздух – получится звук *л.*

Специальные упражнения в установке языка при произношении звуков: *ш, ж, с, з* – надо производить только с теми учащимися,

---

[1] Земский, Крючков, Светлаев. Грамматика русского языка. 1945, стр. 14.

которые смешивают эти звуки. Для выработки правильного произношения звуков *с* и *ш*, а также *з* и *ж* необходимо упражнять учащихся в постепенном переходе от произнесения, например, звука *с* к произнесению звука *ш* и, наоборот, от произнесения звука *ш* к произнесению звука *с*.

«Попробуем, – говорит проф. Богородицкий, – постепенно перейти от произнесения звука *с* к звуку *ш*; мы замечаем при этом, как конец языка постепенно отодвигается более кзади. Будем теперь произносить звук *ш* и постепенно перейдем к произношению звука *с*; легко заметить при этом, что конец языка более и более приближается к верхним зубам.»[1]

Слитные звуки *ч, ц* протяжно не произносятся; их надо произносить мгновенно, как взрывные.

Эти звуки надо произносить так, как они произносятся в конце слов: ***ч*** *– мя**ч**,* ***ц*** *– зая**ц***.

Буквой *щ* обозначается долгий согласный мягкий звук *шьшь.*

Буквами *я*, *ю, е, ё* обозначаются или йотированные гласные *йа (я), йу (ю), йэ (е), йо (ё),* или мягкость предшествующего согласного и соответствующий гласный звук: *ня – ньа (няня), ню – ньу (конюх), не – ньэ (нет), нё – ньо (нёс).*

Йотированные гласные протяжно произносить нельзя, потому что при протяжном произнесении дети услышат только чистый гласный звук: *йа – ааа... а, йу – ууу... у* и т. д.

Звуки	Как надо произносить звуки
1. Гласные: *а, у, о, ы, э, и*	протяжно
2. Йотированные гласные: *я, ю, е, ё*	мгновенно
3. Согласные смычные: *п, к, т, б, г, д* (взрывные)	мгновенно
4. Согласные смычные: *м, н* (носовые)	протяжно
5. Согласные щелевые: *с, з, ш, ж, л, р* (переднеязычные); *в, ф* (губно-зубные)	протяжно
6. Слитные: *ч, ц*	мгновенно
7. Полугласный *й*	вместе с гласным мгновенно
8. Звук, обозначаемый буквой *щ* (*шьшь*)	более протяжно, чем звук *ш* при обычном его произношении

Звук, обозначаемый буквой *й* (*и* краткое), отдельно совсем не произносится; его можно произнести лишь в соединении с каким-либо из гласных звуков, например: *ай, ой.*

Согласные звуки нашей речи делятся на т в е р д ы е и м я г к и е. Звуки, обозначаемые буквами *ш, ж, ц*, произносятся только т в е р д о, а согласные, обозначаемые буквами *ч, щ,* произносятся

[1] Проф. Б о г о р о д и ц к и й . Очерки по языкознанию и русскому языку. Учпедгиз, 1939, стр. 19.

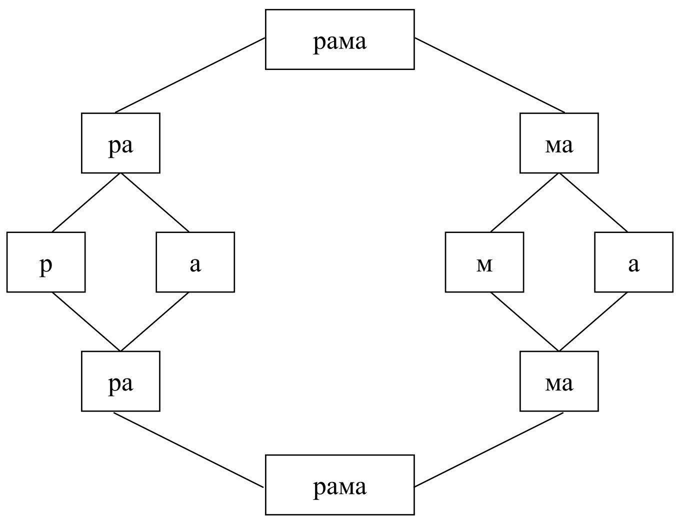
только мягко. Все остальные согласные звуки могут произноситься и твердо и мягко.

В первый период обучения грамоте и надо знакомить лишь с твердыми согласными звуками.

Первое ознакомление с твердым и мягким произношением одного и того же согласного звука должно происходить после того, как учащиеся будут ознакомлены со звуком *и*.

Ознакомление учащихся с каждым новым звуком при звуковом аналитико-синтетическом методе должно проводиться с использованием упражнений анализирующего и синтезирующего характера.

Упражнения анализирующего характера, как правило, должны предшествовать упражнениям синтезирующего характера. Сначала анализ: например, деление слова на слоги и слогов на звуки, а потом уже синтез: соединение выделенных звуков в слоги и слогов в слово. Графически этот процесс учебной работы может быть представлен в виде следующей схемы:



Деление слова на слоги производит сам учитель: он произносит, например, слово *рама* по слогам, отделяя один слог от другого паузой (остановкой голоса): *ра-ма.*

Некоторые учителя раздельное произнесение слогов сопровождают постукиванием ногой о пол или неочиненным кончиком карандаша о стол: *ра*- (стук) -*ма* (стук).

Вопросы ученикам: 1) Сколько слогов в слове? 2) Какой первый слог? 3) Какой второй слог?

Слоги сначала произносятся отдельными учениками (по вызову учителя), потом группами учеников (по рядам), а затем всеми учениками (хором).

Для деления на звуки в первую очередь надо брать тот слог, который составлен из знакомых звуков (*ма* в слове *рама*), а потом уже слог с новым звуком (*ра* с новым звуком *р*).

В слоге *ра* сначала надо выделить знакомый ученикам звук *а*.

Учитель: Слушайте: *рааа...а*. Какой звук на конце? Скажи, Иванов. (Вызывает двух-трех учеников.)

После этого учитель произносит слог *ра*, выделяя звук *р* протяжным произношением.

Учитель: Слушайте: *ррр...ра*. Еще раз слушайте: *ррр...ра*. Какой первый звук?

Вызываемые ученики произносят звук *ррр...р*. После этого звук *р* произносится группами учеников (по рядам) и всеми учениками (хором).

Артикуляция этого звука доступна ученикам; поэтому надо привлечь внимание детей к работе языка при произнесении звука *р*.

Учитель: Что делается с языком, когда мы произносим звук *ррр...р*?

Вызываемые ученики произносят звук *р* и говорят: «Язык дрожит», или: «Язык сильно дрожит».

Анализ слова *(рама)* закончен. Дети поупражнялись в отчетливом произнесении нового для них звука *р*. Теперь надо провести работу синтезирующего характера: выделенные звуки соединить в слоги и слоги в слово.

Звук *р* мы выделили из слога *ра* путем длительного произнесения этого звука.

Протяжное произнесение звука *р* надо использовать и для соединения его со звуком *а* в слог *ра*.

Учитель предлагает ученикам произносить звук *р* в то время, когда он поднимает правую руку вверх и держит ее поднятой. Ученики должны произносить звук *р* отчетливо и не очень громко. «Нам кажется, – говорит проф. Богородицкий, – что для облегчения усвоения детьми этого процесса (соединения согласного с гласным) не следует заставлять их произносить очень громко подлежащие слитию звуки, так как в этом случае разница между согласными, как ртосмыкателями, и гласными, как рнораскрывателями, становится слишком велика, что и препятствует незаметному переходу от одного звука к другому».[1]

Другое необходимое условие для правильного соединения согласного звука с гласным в прямой открытый слог *ра* – не прерывать голоса при переходе от согласного звука *р* к гласному звуку *а*.

Переход же к гласному звуку учащиеся должны делать в то время, когда учитель быстро опустит вниз правую руку и этот переход должен состоять в том, чтобы каждый ученик широко раскрыл рот для произнесения звука *а*.

Следовательно, протяжное произнесение звука *р (ррр...р)* должно сопровождаться быстрым произнесением звука *а: ррр...ра*.

Это упражнение надо выполнить несколько раз: а) со всеми учениками (хором), б) с группами учеников (по рядам) и в) с отдельными учениками (по вызову).

[1] Проф. Богородицкий. Общий курс русской грамматики. ОГИЗ, 1935, стр. 23.

От протяжного произнесения звука *р* в слоге *ра: ррр...ра* – надо потом перейти к обычному произнесению этого звука в этом же слоге: *ра.*

Учитель. Сколько звуков в слоге *ра*?
Ученик. В слоге *ра* два звука.
Учитель. Какой первый звук в слоге *ра*?
Ученик. В слоге *ра* первый звук *р.*
Учитель. Какой второй звук в слоге *ра*?
Ученик. В слоге *ра* второй звук *а.*
Учитель. Как сказать эти звуки отдельно?
Ученик. *р, а.*
Учитель. Как сказать эти звуки вместе?
Ученик. *ра.*

После соединения звуков *м* и *а* в слог *ма* проводится работа по соединению первого слога *ра* со вторым слогом *ма* в слово *рама.*

Если новый звук *м* выделяется из обратного слога *ам,* то в этом случае сначала выделяется знакомый звук *а,* а затем и новый звук *м.*

После упражнения в отчетливом произнесении нового звука *ммм...м* с краткими пояснениями, как произносится этот звук, проводится работа синтезирующего характера: звук *а* соединяется со звуком *м* в обратный слог *ам.*

Звук *а* произносится учащимися протяжно в то время, как учитель поднимает правую руку вверх и держит ее поднятой; звук *м* произносится в момент быстрого опускания правой руки вниз: *ааа...ам.*

Если новый звук *а* выделяется из закрытого слога *(суп),* то и в этом случае сначала выделяются знакомые ученикам звуки *с, у,* а потом и новый звук *п.*

В том и другом случае вновь выделенные звуки *м, п* должны быть даны и в прямых открытых слогах: *ма-ма (м), па-па (п).*

Соединение мгновенного звука *п* с гласным звуком *а* в слог *па* следует проводить путем подготовки учащихся к произнесению звука *п*: сжать губы и слегка надуть щеки, а затем широко раскрыть рот для произнесения следующего гласного звука *а:* получится *па.*

Вопрос о выборе способа и приемов ознакомления детей с новым звуком в каждом отдельном случае должен разрешаться учителем в зависимости от тех слов, в которых дается новый звук, а также и в зависимости от тех особенностей, которые характерны для каждого нового звука.

Третья часть урока – ознакомление детей с буквой, обозначающей новый звук. Особое внимание детей надо обращать на части печатной буквы, на сравнение новой буквы с буквами, ранее усвоенными, особенно с теми, которые имеют некоторые сходные части (*А – Д, Л – П* и т. д.).

При звуковом аналитико-синтетическом методе в период прохождения азбуки буквы принято называть по их звуковому значению: длительно или мгновенно.

С общепринятыми названиями букв надо знакомить детей на уроках грамматики во II классе.

Учитель показывает детям букву, например, *р* и говорит: «Это буква *р».* Выставляет букву на планке у классной доски и, показывая ее указкой, вновь говорит: «Это буква *р*» (произносит протяжно). После этого он учит детей называть эту букву по звуковому ее значению: *ррр...р.*

Опытные учителя используют еще следующие дополнительные приемы ознакомления детей с новой буквой: а) нахождение новой буквы среди других букв разрезной азбуки; б) нахождение новой буквы в данном тексте, вырезанном, например, из газет (названия газет, заголовки отделов и статей, напечатанные крупным шрифтом), а затем вырезают новую букву; в) выставление новой буквы на планку, прикрепленную к стене (на верхней планке выставляются гласные буквы, а на нижней согласные); г) нахождение новой буквы в классной и ученической кассах для разрезной азбуки.

Все эти приемы рассчитаны на то, чтобы знакомство детей с новой буквой происходило на основе неоднократного зрительного и моторного восприятия с правильным называнием буквы по звуковому ее значению.

Четвертая часть урока – подбор слов с новым звуком и работа с этими словами.

Задача этой части урока состоит в том, чтобы научить детей слышать знакомый звук в словах и находить букву, нужную для обозначения этого звука.

Такая работа будет содействовать более сознательному и прочному усвоению как звуков, так и букв, обозначающих эти звуки. В то же время эта работа подготовит детей к составлению слов с новой буквой, т. е. к обозначению звуков данного слова буквами, и к чтению этих слов.

Подбор слов делает сам учитель. На первых порах лучше подбирать такие слова, в которых новый звук является первым. После можно будет подбирать и такие слова, в которых новый звук находится в конце или в середине.

Перед началом работы учитель говорит ученикам, что они должны будут делать, когда он будет произносить слова. Например, он будет произносить слова, в которых первый звук *а* или *у.* Если он произнесет слово, в котором первый звук *а (Аня, Аля, арка* и т. д.), то ученики должны взять букву *а* и показать ее учителю.

При произнесении слов, в которых первый звук *у (Ульяна, ухо, утка* и т. д.), дети берут букву *у* и показывают ее учителю.

Те и другие слова надо подбирать заранее. Заранее надо установить и порядок произнесения этих слов.

В дальнейшем к подбору слов можно будет привлекать и самих детей, например, по такому заданию: «Придумайте слова,

в которых первый звук можно обозначить этой буквой» (показывает букву).

Можно использовать и такой прием, как вывешивание картинок, изображающих предметы, в названии которых имеется новый звук.

Например, после ознакомления учащихся со звуком *р* и его буквой, можно подобрать картинки с изображением следующих предметов: *рама, рак, ружье* (звук *р* в начале слова), *топор, шар* (звук *р* в конце слова), *куры, парта* (звук *р* в середине слова).

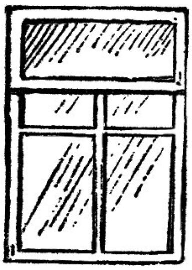


Рис. 8.

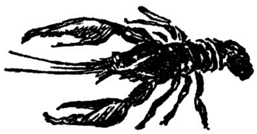


Рис. 9.

Рис. 10.

Рис. 11.

Рис. 12.

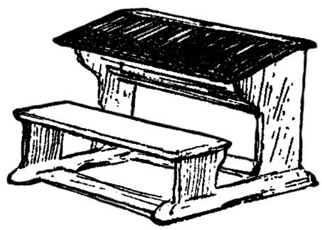


Рис. 13.

Учитель показывает картинку, а дети называют предмет, изображенный на картине, например: *рама.* После этого отвечают на вопросы:

1. Есть ли звук *р* в этом слове?
2. Где он находится?
3. Как надо произносить этот звук?
4. Какой буквой мы обозначаем этот звук? Покажите эту букву.

Пятая часть урока – чтение слов с новой буквой. Первыми для чтения берутся те слова, которые были использованы для ознакомления учащихся с новым звуком, например: *ау (а), ам* и *мама (м), рама (р), суп* и *папа (п)* и т. д.

Можно использовать для первых упражнений в чтении и слова, придуманные самими учениками (четвертая часть урока),

если в этих словах все звуки уже знакомы детям, например: *уа (у, а), му (м), шар (р)* и т. д.

Количество слов для чтения определяется учителем в зависимости от того, как учащиеся овладевают навыками чтения.

Если слово с новой буквой односложное *(ам, ох, шар, суп* и т. д.), то в этом случае сначала устанавливается количество звуков в слове, потом порядок звуков (какой первый звук? какой второй? какой третий?), после этого подбираются нужные буквы (две или три) и из этих букв составляется, например, слово *ам.*

Надо припомнить с учениками, что они должны делать при виде буквы *а* (широко открыть рот – проделать это) и что при виде буквы *м* (сжать губы и подать голос в нос – проделать и это). После этого следует воспроизвести процесс соединения гласного звука *а* с согласным *м* при виде букв *а* и *м.*

Учитель показывает ученикам букву *а* – ученики протяжно произносят звук *а (ааа...а).* Учитель быстро подставляет букву *м* – ученики, не прерывая голоса, сжимают губы и произносят через нос; получается: *ааа... ам.*

Упражнение проделываете несколько раз. От протяжного произнесения звука *а* при виде буквы *а* переходят к обычному произнесению этого звука: отдельно *(а)* и вместе со звуком *м (ам).*

Если слово с новой буквой двухсложное *(мама, рама, папа),* то в этом случае определяется количество слогов в слове (какой первый слог? какой второй слог?), количество звуков в первом слове и порядок их, количество звуков во втором слоге и порядок их.

После этого составляется первый слог из букв разрезной азбуки и производится упражнение в соединении, например, звука *р* со звуком *а* в слог *ра* при виде знакомых букв: *ррр...ра* и затем – *ра.*

Такая же работа проводится и по составлению из букв разрезной азбуки второго слога *ма* и по соединению звука *м* со звуком *а* в слог *ма* при виде знакомых букв: *ммм.. ма* и затем *ма.*

Повторно читаются первый и второй слоги (отдельно), а затем – вместе под одним правильным ударением: *рама.*

Составленные слоги и слова сначала читают ученики тихо, про себя (все), затем – отдельные ученики (по вызову), потом группы учащихся (по рядам) и все ученики (хором).

Составление слогов и слов из букв разрезной азбуки, в первую очередь, надо проводить на планках у классной доски и после этого давать ученикам задание составить эти слоги и слова у себя на партах. Слоги и слова, составленные учениками у себя на партах, надо повторно читать про себя и вслух.

Шестая часть урока – ознакомление детей с рукописной буквой нового звука, письмо слов с новой буквой, а в дальнейшем и коротких предложений с этими словами.

Ознакомление детей с письменной буквой нового звука надо производить путем показа образца, написанного учителем в тетрадях учащихся и на классной доске.

Новая письменная буква рассматривается со стороны составляющих ее частей (элементов), сравнивается с печатной буквой и с другими знакомыми уже буквами (сходство и различие).

После этого дети упражняются под руководством учителя в письме элементов буквы, затем в письме самой буквы, после чего пишут слова с новой буквой и читают эти слова. Особое внимание надо обращать на соединение элементов в буквах и букв в словах.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста показывает, что эту часть урока приходится переносить на один из последующих уроков, так как на письмо обычно не остается времени.

На уроках по ознакомлению детей с новым звуком и его буквой необходимо иметь следующие наглядные пособия и дидактический материал: а) картинки сюжетного характера, б) картинки с изображением знакомых детям предметов, в) буквы классной (большой) азбуки, г) буквы ученической (маленькой) азбуки, д) карточки со слогами (на первые 12–16 букв).

Опытные учителя имеют наборы картинок как для использования их со всем классом, так и для организации индивидуальной самостоятельной работы учащихся, что особенно важно при занятиях с двумя классами.

Буквы большой разрезной азбуки служат для работы со всем классом; они хранятся в карманчиках большой (классной) кассы, висящей обычно на передней по отношению к ученикам стене.

Буквы маленькой разрезной азбуки должны быть у каждого ученика; они служат для индивидуальной работы учащихся и хранятся в карманчиках ученических касс.

Буквы в кассах надо разложить в алфавитном порядке. Одни из учителей вывешивают классную кассу со всеми написанными, наклеенными или пришитыми на ней буквами. То же самое делают они и на ученических кассах. Другие учителя пишут, наклеивают или пришивают не все сразу, а только лишь новые буквы по мере их прохождения.

Последний способ надо признать более целесообразным: внимание учеников все время сосредоточивается только лишь на знакомых им буквах.

Буквы разрезной азбуки надо выставлять на планки, приставляемые к классной доске или к стене. Для этой цели можно использовать и, так называемое, наборное полотно.

При чтении слогов и слов надо пользоваться указкой. Классная указка используется учителем и учениками при работе у классной или специальной доски перед всем классом: для показывания букв, слогов и слов, а также и при чтении слогов, слов, в дальнейшем и предложений.

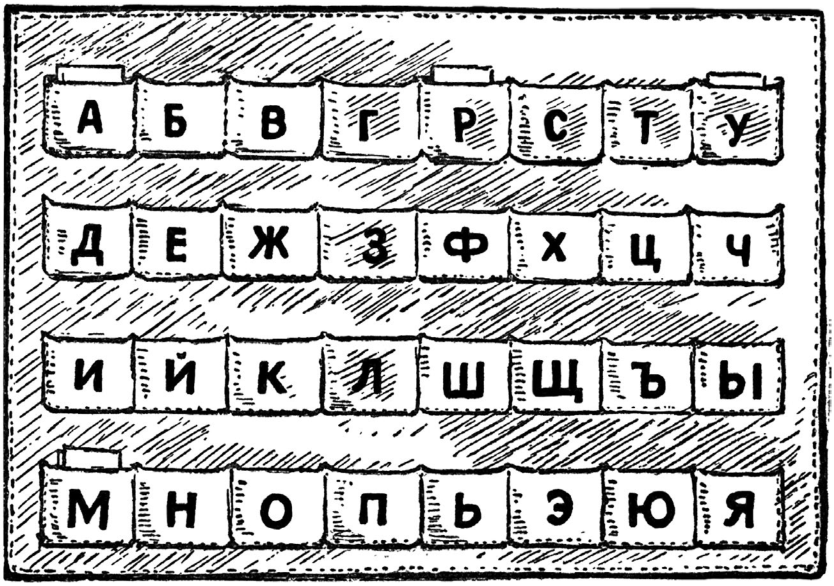


Рис. 14. Классная касса.

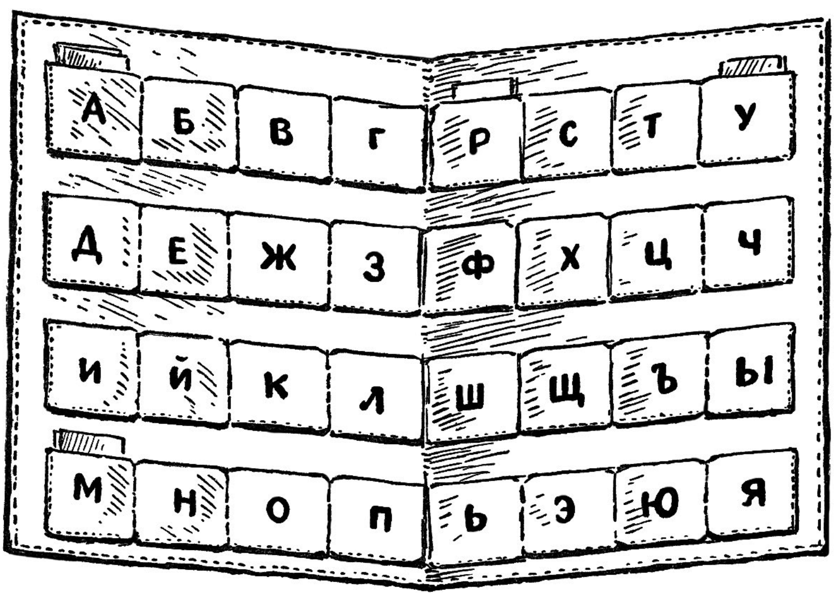


Рис. 15. Ученическая касса.

Классная указка удобна тем, что учитель или ученик при показывании букв, слогов и слов не заслоняет их собою: буквы, слоги и слова видны всем ученикам.

Указка ценна еще и потому, что умелое пользование ею приучает детей к правильному движению глаз по строчке – слева направо, что имеет весьма большое значение для выработки навыков правильного чтения.

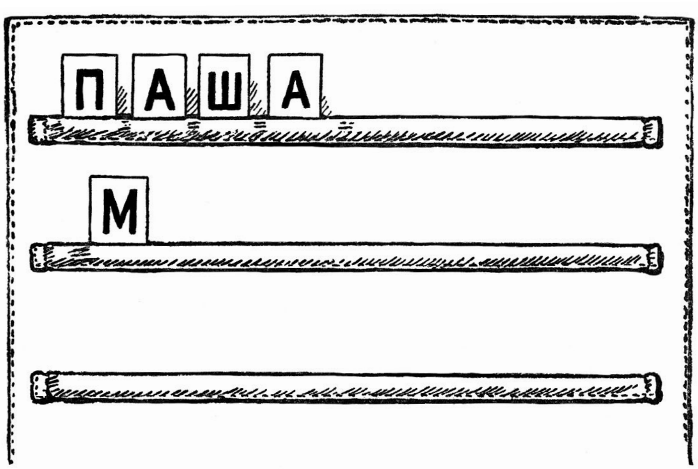


Рис. 16. Планка у доски.

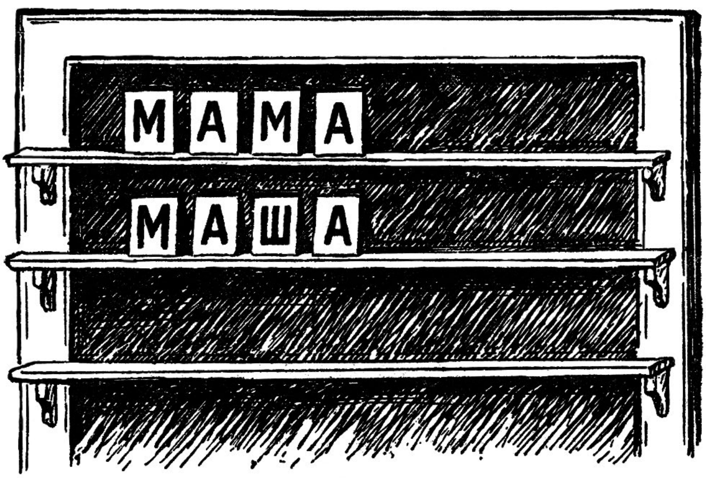


Рис. 17. Наборное полотно.

Указку надо держать в правой руке за утолщенный ее конец. При чтении слогов и слов следует вести тонкий конец указки слева направо под буквами, как бы подчеркивая их:

в этом случае зрительное восприятие читаемых слогов и слов делается более отчетливым.

При чтении слогов и слов, составляемых из букв разрезной азбуки у себя на партах, ученики должны пользоваться своими указками, сделанными в виде круглых палочек с утолщением на одном конце, длиною не более карандаша.

Рис. 18. Указка.

Неопытные учителя разрешают ученикам показывать слоги и слова указательным пальцем, не обращая внимания на то, что в этом случае дети сплошь и рядом не видят букв: указательный палец, выгнутый вверх, закрывает от глаз сидящих учеников расположенные перед ними буквы.

2. Чтение отдельных слов.

Одной из важнейших задач обучения грамоте является выработка у детей механизма чтения, привития им умения читать слова при виде знакомых букв.

При звуковом аналитико-синтетическом методе обучения грамоте эта задача разрешается путем разнообразных упражнений в чтении отдельных слов.

Чтение учениками отдельных слов должно быть сознательным, т. е. таким, когда значение читаемых слов понимается каждым читающим и каждым слушающим учеником.

Необходимой предпосылкой такого сознательного чтения является умение читать слова плавно и без искажения, т. е. правильно.

В период прохождения азбуки навыки сознательного, правильного и плавного чтения должны вырабатываться путем постепенного перехода от чтения более легких по своему буквенному составу слов к чтению более трудных слов. К группе наиболее легких относятся, например, двухсложные слова без стечения согласных *(мама, рама, Маша)* и односложные, тоже без стечения согласных *(ум, ус, шар, на).*

Более трудными будут двухсложные и односложные слова со стечением согласных в начале, в конце или в середине *(крот, парк, крыша, палка).* Трехсложные слова более трудны, чем двухсложные, и, в свою очередь, они более легки, чем четырехсложные слова. Трехсложные и четырехсложные слова со стечением согласных еще более трудны, чем те же слова без стечения согласных в начале, на конце или в середине.

Для правильной постановки обучения первоначальному чтению большое значение имеют данные физиологии о соединении звуков в слоги и слогов в слова.

Произнесение каждого гласного и согласного звука представляет собой три следующих один за другим момента:

а) экскурсия, т. е. выход соответствующих частей говорильного аппарата из спокойного положения и движение их к положению, нужному для произнесения данного звука;

б) произнесение звука при соответствующей укладке органов речи;

в) рекурсия, т. е. переход артикулирующих органов речи в спокойное (индифферентное) положение.

Но при произнесении слога, состоящего, например, из согласного и следующего гласного звуков, характер рекурсии меняется: в этом случае рекурсия согласного совершается не к спокойному положению, а сливается с экскурсией следующего гласного звука.

То же самое происходит и при произнесении обратного слога, т. е. такого слога, в котором первым является гласный звук, а следующим – согласный.

Слияние (соединение, синтез) звуков при произнесении слогов и надо понимать как слияние в один общий момент рекурсии предшествующего звука с экскурсией последующего звука.

Наиболее легко такое слияние усваивается детьми при чтении обратных слогов и значительно труднее при чтении прямых слогов, т. е. таких, когда за согласным звуком следует гласный.

Соединение в одно слово, например, двух прямых открытых слогов совершается также путем соединения рекурсии гласного в первом слоге с экскурсией согласного во втором слоге – при условии непрерывности выдоха.

Устная речь со всем разнообразием артикуляционных работ говорильного аппарата является для детей привычной, практически знакомой.

Чтение же, т. е. произнесение звуков, входящих в состав слогов и слов, при виде букв, обозначающих эти звуки, является для неграмотных детей совершенно новым, непривычным для них делом.

Указанные выше особенности физиологии соединения, слияния звуков в слоги и слогов в слова и дают ключ к пониманию особенностей чтения детей, начинающих читать.

На чтение длинных слов начинающим читать требуется больше времени, чем на чтение коротких слов, потому что при чтении длинных слов приходится совершать большее количество актов узнавания, восприятия и произнесения звуков и слогов.

С течением времени, по мере усовершенствования навыков чтения, разница во времени при чтении коротких и длинных слов будет становиться все меньше и меньше.

Чтение начинающих читать характеризуется большой медленностью по сравнению с чтением вполне грамотных людей.

Дети, начинающие читать, читают не только медленно, но и тихо. Медленное и сравнительно тихое чтение – необходимый

этап при обучении первоначальному чтению. Раньше уже указывалось, что переход от согласного звука, как ртосмыкателя, к гласному звуку, как ртооткрывателю, легче всего совершается при тихом произнесении звуков. Следовательно, в период прохождения азбуки, особенно при первых опытах чтения слогов и слов с новой буквой, не следует требовать от детей быстрого и громкого чтения, так как при быстром и громком чтении трудности перехода от одного звука к другому не уменьшаются, а увеличиваются.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста показывает, что работу над словами каждой новой трудности надо проводить, строго соблюдая методическую последовательность в способах и приемах обучения, не ускоряя, а даже несколько замедляя переход к каждой новой букве. Только при таком неторопливом прохождении азбуки учащиеся семилетнего возраста будут успешно овладевать навыками сознательного, правильного и плавного чтения, а также навыками правильного и чистого письма.

При обучении детей семилетнего возраста первоначальному чтению и письму надо твердо помнить дидактическое правило Амоса Коменского: «Спеши медленно».

Первые опыты чтения слов с новой буквой, как правило, надо проводить на словах, значение которых становится известным детям до момента чтения. Это будет чтение слов с предварительным анализом («по свежим следам анализа»).

Следующая ступенька – чтение слов, значение которых становится понятным детям в процессе чтения. Это и будет уже чтение в собственном значении этого слова.

Задания по чтению в том и другом случае надо давать с постепенным нарастанием трудностей и в то же время предоставлять учащимся все больше и больше самостоятельности в выполнении этих задании.

Школьная практика последних лет дает достаточное основание для вывода о том, что при обучении грамоте детей семилетнего возраста большое, решающее значение имеет самостоятельная работа учащихся, особенно в период прохождения азбуки, при первоначальном чтении слогов и слов, предложений и связных текстов.

Уже самый способ подачи материала для чтения в виде «задачи», хотя бы и самой простой, вызывает у детей большой интерес, пробуждает желание правильно прочитать слоги и слова, предложения и связные тексты.

Одно дело, например, предложить учащимся прочитать слова в столбике:

ма – ма

ра – ма

и совсем другое – дать этот же материал в виде задачи:

ма

ма

ра

В этом случае учащимся предоставляется возможность выполнить следующие виды работы: а) прочитать слоги и устно составить из этих слогов слова *(мама, рама),* б) после этого составить эти же слова из букв разрезной азбуки или из слоговых карточек (по заданию учителя или по самостоятельному выбору) и прочитать составленные слова и в) написать эти слова в тетрадях и повторно прочитать их.

Разнообразные виды самостоятельных работ для учащихся даны в букваре Н. Костина, но каждую такую «задачу», данную в букваре, надо рассматривать, как образец для таких же задач, составляемых учителем.

При занятиях со всем классом такие «задачи» можно предлагать учащимся, на классной доске (писать мелом), а при занятиях с отстающими по чтению учащимися – на отдельных листочках (задания на дом и для работы в комнате продленного дня).

а) Чтение слов, значение которых детям заранее известно.

Слова для чтения подбираются учителем, но к подбору этих слов могут привлекаться и учащиеся. Учитель, например, показывает детям рисунок знакомого им предмета; дети называют этот предмет: слово – название предмета и может быть использовано для чтения с предварительным анализом. Для той же цели можно использовать, например, и слово-отгадку к загадке: загадку загадывает учитель, а отгадку говорят дети и при этом объясняют, почему отгадка подходит к этой загадке. Чтение слов с предварительным анализом надо связывать с работой по развитию речи учащихся, по обогащению их словаря, по уточнению и правильному пониманию значений слов.

Учитель должен позаботиться о том, чтобы дети понимали значение каждого слова, намечаемого для чтения с предварительным анализом.

Выделенное слово произносится учителем и учениками: отдельными учениками (по вызову), группами учащихся – по рядам и всеми учениками – хором.

Первое упражнение: чтение слов с предварительным анализом до звука.

Ученики делят слово на слоги и звуки; устанавливают, сколько в слове звуков и указывают порядок этих звуков (какой первый звук? какой второй звук? и т. д.), потом составляют слово из букв разрезной азбуки на планке у классной доски и читают его по слогам и целиком.

После этого учитель предлагает детям составить это же слово из букв разрезной азбуки у себя на партах. Слово на планке он завешивает, например, газетой, и спрашивает детей, как они будут составлять слово из букв разрезной азбуки. Дети отвечают и приступают, к работе; учитель ходит между партами и замечает, кто из детей и как выполняет задание. Задание выполнено. Учитель снимает газету с доски и предлагает детям проверить, правильно ли они составили слово из букв разрезной азбуки; ошибки исправляются и составленное слово читается по слогам и целиком – отдельными учениками, по рядам и всем классом.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста показывает, что в данном случае с большим успехом можно использовать и такой прием, как записывание мелом на классной доске слов, анализируемых до звука: дети (по вызову учителя) говорят, какой первый звук в слове и какую букву надо сначала написать (учитель пишет эту букву печатным шрифтом); какой второй звук и какую вторую букву надо написать (учитель пишет эту букву) и т. д. Написанные слова дети читают.

Повторность чтения одного и того же слова во всех указанных выше случаях является обоснованной и в то же время оправданной для учащихся: составили слово из букв – прочитаем, написали слово – тоже прочитаем, узнаем, какое слово у нас получилось.

Работа по этому способу может быть изменена, например, следующим образом: сразу же после анализа слова ученикам дается задание составить это слово из букв разрезной азбуки у себя на партах.

На планке же у классной доски это слово составляется после выполнения учениками первого задания. И в этом случае детям предоставляется возможность проверить, правильно ли они составили слово, исправить допущенные ошибки и повторно прочитать слово.

Такая постановка чтения слов с предварительным анализом воспитывает в детях активное внимание и вырабатывает у них навыки сознательного и правильною чтения.

Второе упражнение: чтение слов с анализом до слога. Слово делится на слоги; потом устанавливается количество слогов и порядок их; после этого лети, по заданию учителя, самостоятельно составляют слово из букв разрезной азбуки; учитель проверяет, правильно ли они составили слово, помогает исправить ошибки и дает задание написать это слово в тетрадях. Чтение слова проводится как после составления

из букв разрезной азбуки, так и после написания его учениками в своих тетрадях.

При участии учителя анализ слов в данном случае проводится только до слога, а сколько в каждом слоге звуков и какие это звуки должны определить сами ученики, чтобы затем самостоятельно выделенные звуки обозначить буквами.

Слова в этом случае можно составлять и из слогов, напечатанных на особых карточках.

Можно в данном случае применять и записывание слов учителем на классной доске под диктовку учащихся: вызываемые ученики говорят, какие слоги надо написать (учитель пишет эти слоги) и потом читают написанные учителем слова.

Само собой разумеется, что при подборе слов необходимо строго соблюдать требование о соответствии буквенного состава слов их звуковому составу.

Третье упражнение: чтение слов, предварительный анализ которых проводится каждым учащимся самостоятельно. Слово произносится учителем ясно, отчетливо, но на слоги и звуки не делится. Дети самостоятельно составляют это слово из букв разрезной азбуки.

ша.

Рис. 19.

После проверки и исправления обнаруженных ошибок слово читается.

Четвертое упражнение: чтение слов, напечатанных под картинками, но с пропуском одной, двух, а иногда и трех букв.

На картинке изображается знакомый детям предмет; название этого предмета и есть то слово, которое обозначено под картинкой, но с пропуском, например, буквы *р* в слове *шар.*

Глядя на рисунок, ученик скажет слово *шар,* а посмотрев на буквы под картинкой, он установит, что в слове *шар* пропущена буква *р:* вместо нее поставлена точка.

После этого он составит слово *шар* из букв разрезной азбуки и прочитает его.

б) Чтение слов, значение которых становится понятным детям в процессе чтения.

Опыт работы с неграмотными учащимися, и особенно с отстающими по чтению, в полной мере оправдывают следующие упражнения, подготавливающие детей к самостоятельному чтению столбиков слов в букваре.

Первое упражнение: чтение слогов, составляемых из знакомых букв, и чтение слов с этими слогами.

Учитель пишет мелом на классной доске одну под другой две буквы (печатным шрифтом), например:

Ученики называют эти буквы по их звуковому значению: *ммм...м; ссс...с.*

После этого учитель пишет в правой части доски букву *а.*

М

а

С

Ученики называют и эту букву: *а.* Показывая указкой букву *М,* а потом *а,* учитель спрашивает, какой слог получается. Дети тихо, про себя, соединяют звук *М* со звуком *а,* не прерывая голоса: *Ммм...ма;* затем: *ма.*

Так же соединяют звук *С* со звуком *а: ссс...са;* затем: *са.*

Учитель стирает тряпкой букву *а* и пишет эту букву рядом с буквой *М;* дети читают слог *Ма.* То же самое и со слогом *Са.* Запись на доске приобретает такой вид:

Ма
Са

Дети повторно читают слоговой столбик.

Вправо от слогового столбика учитель пишет слог *ша:*

Ма > *ша*
Са >

Ученики читают этот слог, а затем по заданию учителя составляют слова: *Маша, Саша.*

Учитель стирает слог *ша* и вновь пишет его рядом со слогом *Ма;* получается слово *Маша.*

Дети читают это слово и говорят, что *Маша* – имя девочки.

Учитель пишет слог *ша* рядом со слогом *Са;* получается слово *Саша.*

Дети читают это слово и говорят, что *Сашей* можно называть и девочку и мальчика.

В такой же последовательности можно составлять слоги и слова из букв разрезной азбуки (на планках у классной доски или в карманчиках наборного полотна).

Слоги для соединения их в слова можно давать и без деления слогов на буквы, например:

Си			*ся*
Ти	*ма*	*Ва*	*ня*
Ди			*ря*

По мере прохождения азбуки количество слогов и слов надо постепенно увеличивать.

Писать на классной доске буквы, слоги и слова должен сам учитель и делать это так, чтобы рука с мелом была выше головы, чтобы все ученики могли следить за движениями пишущей руки.

Это имеет большое значение для выработки у детей умения правильно соединять звуки в слоги и слоги в слова при виде знакомых букв.

Второе упражнение: чтение слов, преобразуемых различными способами.

К числу этих способов относятся, например, следующие; а) замена одной буквы другой буквой; б) замена одного слога другим слогом; в) наращение на одну букву или на две буквы; г) усечение на одну или на две буквы; д) перестановка слогов: е) вставка в середину слова или изъятие из середины слова одной буквы.

а) Преобразование слов путем замены одной буквы другой буквой может производиться следующим образом.

Учитель, например, выставил на планке слово *Маша;* дети прочитали (про себя – все, вслух – по вызову). Учитель заменяет букву *ш* буквой *м (Мама);* дети читают. Учитель заменяет букву *м* в первом слоге буквой *Р (Рама);* дети читают.

Учитель заменяет букву *а* в первом слоге буквой *о (Рома);* дети читают.

Возьмем еще одни пример.

На планке у доски учитель выставляет, например, слово *Луша* и предлагает детям прочитать это слово тихо, про себя. Вызванный ученик подходит к доске, берет указку и, показывая на слово *Луша,* читает его. После этого учитель в слове *Луша* заменяет букву *ш* буквой *ж.* Ученики читают получившееся новое слово про себя, а потом вызванный ученик читает вслух. Для чтения вслух можно вызвать двух, а иногда трех учеников. Дети прочитали два сходных по звуковому составу слова (различные в одном звуке), и учитель ставит вопросы, чтобы проверить, правильно ли понимают дети значения этих слов, например: 1) Кого называют Луша? 2) Кто из вас видел лужу? где? когда? После этого заменяется буква *а* буквой *и,* получается слово *лужи.* Читается это слово всеми детьми про себя, а вызванными учениками вслух. Следующая замена: вместо буквы *у* ставится буква *ы,* получаются *лыжи.* Дети читают это слово – про себя все, а вызванные ученики – вслух.

Прием замены одной буквы другой буквой оказывается полезным и при чтении слов типа: *рад – ряд* (замена буквы *а* буквой *я* и наоборот), *нос – нёс* (замена буквы *о* буквой *ё* и наоборот и т. д.).

б) Замена одного слога другим слогом проводится следующим образом.

Учитель выставляет, например, слово *сало* на планке у классной доски и предлагает прочитать это слово. Дети читают. После этого он заменяет слог *ло* слогом *жа* и предлагает прочитать новое слово. Дети читают *са-жа;* убирает слог *са* и ставит слог *лу.* Предлагает прочитать новое слово. Дети читают *лу-жа.* Убирает слог *лу* и ставит на его место слог *ко.* Предлагает прочитать слово. Дети читают *ко-жа.*

Сначала дети читают каждое слово про себя, а затем отдельные ученики, по вызову учителя, вслух.

Многие опытные учителя изготовляют особый дидактический материал для упражнения в преобразовании слов путем замены одного слога другим слогом. На отдельной полоске бумаги пишется печатным шрифтом, например, двухсложное слово *сажа.*

са	*жа*

На других полосках, по длине равных половине первой, пишутся печатным шрифтом, например, следующие слоги: *лу, ко.*

Накладывая карточки со слогами *лу* и *ко* на слог *са,* ученики получат слова: *лужа, кожа.*

Как данное слово, так и новые слова, получающиеся в результате замены одного слога другим, прочитываются учениками и записываются в тетради.

в) Упражнения в составлении слов с новым значением могут проводиться и путем наращения на одну или на две буквы.

Учитель выставляет, например, слово *осы:* дети читают про себя и вслух. Учитель подставляет слева букву *к:* получается слово *косы;* дети читают новое слово. То же самое: *урок – курок, ива – нива, рот – крот, рад – град* и т. д.

Учитель выставляет слово *ай,* потом приставляет слева букву *д (дай),* а затем слог *ки (кидай);* дети читают эти слова про себя и вслух.

Учитель выставляет слово *ой,* подставляет букву *м (мой),* затем слог *до (домой).* Дети читают эти слова.

Учитель выставляет, например, слова: *стол, кот, рот,* дети читают эти слова. После этого учитель приставляет справа *ик* к слову *стол;* получается слово *столик;* дети читают.

То же самое он делает и с остальными словами.

Учитель выставляет, например, слово *шли,* а затем приставляет *у (ушли), при (пришли), за (зашли)...*

г) Усечение слов может проводиться тоже на одну или на две буквы; например: *шум – ум, крот – рот, отдай – дай – ай* и т. д.

д) Для упражнения на перестановку слогов могут быть использованы, например, следующие слова: *нора – рано, липа – пали, сосна – насос, раки – Кира, лыжи – жилы, весна – навес, мишка – камыш.*

е) Прием вставки в слово одной буквы и изъятия из слова буквы весьма полезен при выработке у детей умения читать слова со стечением согласных в середине слова: например: *рама – рамка, каша – кашка, пила – пилка, шуба – шубка* и т.д.

Этот же прием обычно используется и при обучении детей чтению слов с разделительными знаками *ь* и *ъ*; например: *се́мя – семья, полю – полью, полет – польет, Коля – колья, сел – съел, сели – съели, обедал – объедал.*

Указанные выше приемы преобразования слов могут применяться как каждый в отдельности, так и в соединении с другими приемами.

Ниже дается образец использования нескольких приемов преобразования слов после ознакомления детей со звуком и буквой *т:*

кот (исходное слово)
рот (замена буквы *к* буквой *р)*
крот (наращение на одну букву в начале слова)
кроты (то же в конце слова)
парты (замена слога *кро* слогом *пар*)
парта (замена буквы *ы* буквой *а*)

Чтение слов, преобразуемых различными способами, содействует выработке у учащихся и большей скорости чтения.

Большая скорость чтения достигается тем, что учитель с каждым новым упражнением сокращает промежутки времени между отдельными преобразованиями и этим самым заставляет учащихся читать новые слова все с бо́льшей и бо́льшей скоростью.

Само собой разумеется, что увеличение скорости чтения должно производиться постепенно и с таким расчетом, чтобы все ученики, в том числе и слабые в навыках чтения, имели возможность улучшать, совершенствовать качество своего чтения.

Работа обычно проводится у классной доски, у наборного полотна или же у специальной доски, имеющей выступы для букв разрезной азбуки.

Для преобразования слов необходим следующий дидактический материал: а) буквы классной азбуки, б) слоговые карточки, в) карточки с двусложными словами и набор к ним слоговых карточек для замены первого или второго слога.

Различные преобразования слов можно производить и следующим образом: учитель пишет мелом на доске первое слово (печатным шрифтом), дети читают (про себя и вслух); учитель стирает тряпкой букву и вместо нее пишет другую (дети читают новое слово) и т. д.

Третье упражнение: чтение слов с различными заданиями.

а) Подбор слов к данным картинкам. В тех школах, где имеется достаточный запас картинок, каждому ученику I класса даются особые картинки – две, три или более и карточки

со словами. Каждое слово является названием предмета, нарисованного на картинке.

Там же, где нет достаточного количества картинок, эти картинки выдаются не каждому ученику, а двум или трем рядом сидящим ученикам.

Можно поступать и так: вывешивать на классной доске или на стене несколько картинок увеличенного размера перед всеми учениками.

В каждом из этих случаев детям дается задание внимательно рассмотреть, что нарисовано на картинке, например, *рама,* а потом найти карточку со словом *рама* и положить ее под картинкой или в порядке картинок, вывешенных перед учениками.

В этом случае ученик произносит слово *рама* про себя при виде нарисованной на картинке *рамы,* потом, просматривая и читая слова на данных ему карточках, находит нужное ему слово *рама.*

То же самое он делает и при подборе слов к другим картинкам.

После этого ученики читают подобранные ими слова про себя (все) и вслух (по вызову). Работу можно закончить списыванием слов в тетради и повторным чтением после их написания.

б) Подбор картинок к данным словам. Каждому ученику даются карточки со словами и картинки с нарисованными на них предметами. Названия предметов и являются словами, данными на карточках.

Слова читаются до рассматривания картинок. К каждому прочитанному слову надо подобрать подходящую картинку и положить ее под карточкой со словом. Чтение про себя (все) и вслух (по вызову). Письмо прочитанных слов и повторное чтение их.

в) Чтение слов по заданию «Прочитай и покажи». Заранее подобранные слова учитель пишет мелом на классной доске или составляет из букв разрезной азбуки. Эти слова могут быть написаны и на отдельных плакатах. На первых порах для чтения ученикам лучше давать по одному слову или по два слова, постепенно увеличивая количество слов.

На двух-трех примерах надо показать детям, как они должны выполнять задание: сначала прочитать слово про себя, потом подумать, нельзя ли указать в классе или на улице из окна тот предмет, названием которого является прочитанное слово; после этого поднять руку, как знак своей готовности выполнить задание, и по вызову учителя выполнить его.

Например, чтение слова *парта* может сопровождаться указанием на одну из парт в классе, или чтение слова *рак* – указанием на картинку с изображением рака.

г) Чтение слов по заданию: «Прочитай и объясни». Слова для чтения заранее подбираются учителем с таким расчетом, чтобы дети могли объяснить значение этих слов путем включения

каждого слова в предложение. В одном случае ученики могут определить значение слова по его родовому признаку; например прочитав слово *шар,* скажут *«Шар – игрушка»;* прочитав слово *сом,* скажут: *«Сом – рыба»;* прочитав слово *сова,* скажут: *«Сова – птица».*

В другом случае свое понимание значения слова ученики могут выразить в предложении на один из следующих вопросов: Где живет? Где растет? Что им (ею) делают? Какой (какая, какое) по вкусу (или цвету)? Где видели?

Например, прочитав слово *лук,* ученики могут сказать: *Лук растет на огороде.* Прочитав слово *топор,* ученики могут сказать: *Топором колют дрова* или: *Топором рубят дерево.*

В третьем случае ученики могут дать объяснение не одним, а двумя предложениями, например: *Сова – птица. Сова живет в лесу.*

Первые опыты чтения слов по заданию «Прочитай и объясни» проводятся при ближайшем участии учителя.

Сначала дети читают слова про себя, а потом отдельные ученики, по вызову учителя, читают эти же слова вслух, поясняя их значение.

Работа может быть закончена записыванием слов в тетради и повторным чтением после их написания.

Четвертое упражнение: чтение слов в столбиках.

Столбики слов, как правило, следует читать при изучении каждого нового звука и каждой новой буквы.

Слова в столбиках должны удовлетворять следующим требованиям.

1. Каждое слово по своему значению должно быть доступно детям.

2. Каждая вновь изученная согласная буква должна встречаться в сочетании с каждой знакомой гласной, и каждая гласная – с каждой знакомой согласной (по возможности).

3. Каждое новое слово должно отличаться от другого слова одной-двумя буквами *(Маша – Саша, мыло – сало).*

4. Новая буква должна встречаться в разных положениях: в начале, в конце и в середине слов.

5. Особое внимание надо уделять такому подбору слов с новой буквой, чтобы получался слоговой столбик, например, с буквой *г:*

га-га-га

гу-си

го-ры

ги-ри

ге-рой

6. В столбиках должно быть достаточное количество таких слов, которые затем будут включены в состав отдельных предложений

и связных текстов: чтение слов в столбиках должно служить для детей подготовкой к чтению предложений и связных текстов.

Примерный план урока по чтению слов в столбиках может быть представлен в следующем виде.

Первая часть урока: проверить, знают ли дети ту букву, слова с которой им придется читать, и умеют ли они правильно произносить звук, обозначаемый этой буквой.

Вторая часть урока: подготовить детей к чтению слов в столбиках.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста показывает, что такая подготовка является необходимой.

На первых порах каждое слово, данное в столбиках, следует предварительно прочитать с детьми, используя для этой цели те способы и приемы, которые указаны выше для чтения слов, значение которых заранее известно, а также и для чтения слов, значение которых должно быть понято детьми в самом процессе чтения.

В дальнейшем при подготовке детей к чтению надо будет давать исходные слова для отдельных столбиков и наиболее трудные слова из этих столбиков.

Подготовку к чтению трехсложных и четырехсложных слов можно провести, например, так:

1. До урока подготовить полоски бумаги с трехсложными или с четырехсложными словами:

а) слова написать печатным шрифтом, немного отделяя одни слог от другого;

б) сложить каждую полоску так, чтобы можно было показать учащимся каждый слог отдельно.

2. На уроке использовать эти полоски для чтения слогов и слов:

а) учитель показывает слоги, начиная с первого, – дети читают про себя (все) и вслух (по вызову);

б) учитель развертывает полоску, и дети читают слово целиком про себя (все) и вслух (по вызову).

Для этой же цели можно использовать и способ записи слогов и слов на классной доске. Например, слоги слова *молоко* записываются столбиком, один слог под другим:

мо
ло
ко

Ученики читают эти слоги. После этого учитель пишет слово *молоко,* разделяя его черточками на слоги:

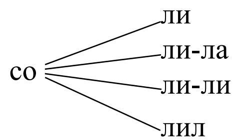
мо-ло-ко

Ученики читают это слово по слогам. Учитель пишет слово *молоко* без деления на слоги:

молоко

Ученики читают это слово с ударением на слоге *ко: молоко́.*

Особенное внимание надо уделять самостоятельной работе учащихся при обучении их чтению многосложных слов. Для этой цели надо использовать способ составления слов из данных слогов, например:



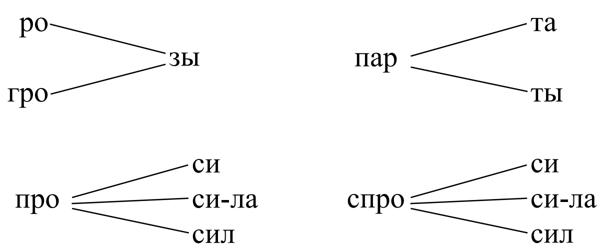
Дети уже умеют читать двухсложные слова; поэтому они легко составят и прочитают слово *соли.* От знакомой и более легкой работы эта «задача» обеспечивает детям переход к новой и более трудной для них работе: к составлению и чтению трехсложного слова *солила*, *солили,* а затем – и к составлению и чтению слова *солил* (двухсложное слово, в котором второй слог закрытый).

Работа с этими словами легко может быть связана с работой по развитию речи (составление предложений, объединяемых одной темой). Образцы предложений:

Маша, соли суп.
Миша, соли суп.
Маша солила суп.
Миша солил суп.
Маша и Миша солили суп.

Эти слова и предложения этого типа даются, например, в букваре Н. Костина: а) для чтения в столбиках слов (стр. 21) и б) для чтения в связном тексте (стр. 28).

Указанный прием работы можно использовать и при обучении детей чтению слов со стечением согласных, например:



Работа и с этими словами легко может быть использована для развития речи детей (обогащение словаря, составление предложений) и для подготовки детей к чтению слов в столбиках, в отдельных предложениях и в связных текстах.

Опыт работы с учащимися семилетнего возраста говорит о том, что к чтению по букварю надо переходить после того, как дети будут подготовлены к этому чтению путем разнообразных

упражнений под руководством учителя. Сначала чтение слогов, слов и предложений, записываемых учителем на классной доске, потом составление и чтение слогов, слов и предложений, составляемых из букв разрезной азбуки или из слоговых карточек, и лишь после этого чтение по букварю.

Такая постановка обучения грамоте обеспечивает более активное участие детей во всем процессе работы, а главное, создает у них любовное отношение к букварю; слова, предложения, связные тексты ими воспринимаются как слова и тексты, выражающие их мысли и чувства, говорящие о том, что было или что есть в их жизни.

На первых порах, как правило, необходимо соблюдать следующий порядок работы: 1) чтение слогов и слов, которые пишутся печатным шрифтом на классной доске; 2) чтение слогов и слов, составляемых из букв разрезной азбуки или из слоговых карточек и выставляемых на планках у классной доски; 3) чтение слогов и слов, составляемых из букв разрезной азбуки или из слоговых карточек и выставляемых каждым учащимся у себя на парте.

Третья часть урока: чтение слов в столбиках по букварю или на особых таблицах.

Дети по заданию учителя читают слова первого столбика, каждое слово отдельно, потом все слова сверху вниз; сначала читают про себя, а затем вслух (по вызову учителя).

Повторное чтение слов можно проводить уже с заданием: «Прочитай и покажи», «Прочитай и объясни». Можно разнообразить эту работу и так: один ученик читает слова, а вызываемые учителем ученики выполняют задание. В этом случае каждый ученик должен внимательно слушать чтение своего товарища и не только слушать, но и понимать значение читаемых слов, чтобы затем по вызову учителя выполнить его задание.

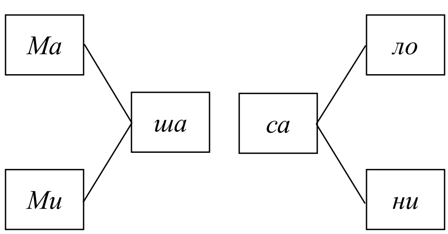
Четвертая часть урока: задание на дом или задание для самостоятельной работы в классе.

Пятое упражнение: самостоятельная работа учащихся.

В период прохождения азбуки дети могут самостоятельно выполнять следующие упражнения:

1. Подбор слов к картинкам и картинок к словам.

2. Составление слов из слогов по данной схеме; например:



3. Работа с картинками и словами под ними (слова с пропуском одной, двух или нескольких букв).

4. Составление слов из данных букв. Например, учитель выставил на доске следующие буквы: *д* (две буквы), *м* (две буквы), *о, ы.*

Дети достают из своих касс эти же буквы и кладут их на парты перед собой.

Учитель предлагает из этих букв составить два слова. Дети выполняют это задание: у них получатся слова: *дом* и *дым.* Дети читают эта слова про себя и вслух.

Задание по составлению этих же самых слов можно дать и в более трудной форме. Выставить на планку у классной доски те же четыре буквы *д, м, о, ы,* но только по одной каждой букве. Дети выставляют у себя на партах эти же буквы, учитель говорит ученикам, чтобы они из этих же букв составили два слова.

У одних учеников получится слово *дом* и останется буква *ы;* у других – получится слово *дым* и останется буква *о.* Дети по предложению учителя прочитают получившиеся слова про себя и вслух.

После этого, если они сами не догадаются, учитель должен будет показать им, как можно из слова *дом* получить слово *дым* (замена буквы *о* буквой *ы*) и из слова *дым* слово *дом* (замена буквы *ы* буквой *о*). Такую же работу можно провести и со следующими парами слов: *усы – осы, стол – стул, осы – оси, рад – ряд, нос – нес, сачок – сучок* и т. д.

В каждом отдельном случае работа может заканчиваться письмом составленных слов и повторным чтением их после написания.

3. Чтение отдельных предложений.

От чтения слов необходимо переходить к чтению отдельных предложений. Сначала следует учить детей читать предложения, состоящие из двух, а потом из трех и более слов.

Если чтение слов не является простым произнесением составляющих его звуков и слогов, то и чтение каждого предложения не является простым воспроизведением входящих в его состав слов. При чтении предложений ученикам приходится преодолевать новые трудности: а) производить движение глаз по всей строке слева направо, б) схватывать, улавливать, открывать смысл предложения в целом и в) читать его осмысленно, правильно, плавно.

Нужны особые упражнения в осмысленном и правильном чтении отдельных предложений. Образцы такого чтения дает сам учитель.

Понимание учениками основного смысла предложения может быть обнаружено по вопросам: О ком (или о чем) говорится в предложении? Что говорится?

Смысл отдельных слов, входящих в состав предложение, надо выяснить ученикам с точка зрения общего смысла читаемого предложения, т. е. новые или трудные для детей слова надо брать в том значении, в каком они даны в данном предложении. Возьмем, например, такие предложения: *Саша ел кашу* и *Саша ела кашу.* В первом случае слово *Саша* является именем мальчика, а во втором случае то же самое слово является именем девочки.

Работа над предложениями должна являться прямым продолжением работы над словами. При такой постановке дела у детей уже при первых опытах работы пробуждается большой интерес и к чтению слов, и к чтению предложений.

Чтение предложений в этом случае является также хорошей подготовкой учащихся к чтению предложений и связных текстов по букварю.

Рекомендуемые ниже упражнения по чтению предложений неоднократно с большим успехом применялись при занятиях с учащимися семилетнего возраста. Даже самые слабые, отстающие по чтению ученики, начинали читать на первых же таких уроках.

Допустим, что дети под руководством учителя составили из слогов слова *Маша* и *Саша* и прочитали их в столбике:

Маша
Саша

После этого учитель пишет вправо от этого столбика слово *мала:*

Маша
мала
Саша

Дети читают это слово.

Дальнейшая работа: ученики составляют предложения о Маше *(Маша мала)* и о Саше *(Саша мала);* учитель стирает слово *мала* и вновь пишет его рядом со словом *Маша:*

Маша мала.

Дети читают это предложение. Вызываемые ученики, как правило, должны выходить к доске и, показывая слова указкой, читать их.

После этого учитель спрашивает детей:

– Какое слово надо написать вот здесь? (Показывает указкой место вправо от слова *Саша*).

Вызванный ученик говорит, что там надо написать слово *мала.*

Учитель пишет; дети читают про себя (все) и вслух (по вызову учителя) второе предложение.

– А теперь, – говорит учитель, – внимательно смотрите, что я сделаю (стирает букву *а* в слове *мала* во втором предложении). На доске получается:

Маша мала.
Саша мал.

Дети читают, а потом объясняют, почему можно написать в этом предложении слово *мал.*

Повторно читают предложения о Маше и о Саше.

Работу над этими предложениями можно продолжить и дальше.

Учитель ставит знак вопроса после первого предложения и читает это предложение тоном вопроса. Ученики, подражая учителю, читают это же предложение как вопрос.

Учитель пишет ответ:

Маша мала? – Мала.

И дети сами правильно читают этот ответ, прочитав предварительно вопрос.

То же самое и о Саше:

Саша мал? – Мал.

Учитель вызывает двух учеников. Один из них читает вопросы, а другой – ответы.

Можно и так: ученик читает вопрос, а весь класс – ответ.

Большой интерес вызывает у детей и чтение предложений, составляемых самими учениками. В связи с этим учащимся сначала приходится читать предложения-вопросы.

Учитель вызывает к доске ученицу, например, Риту, и предлагает ей нарисовать домик. Рита рисует.

Учитель пишет на доске предложение-вопрос: К т о р и с у е т? Дети читают это предложение тихо, про себя, а вызванные ученики – вслух.

Под руководством учителя дети составляют ответ: *Рита рисует.* Составленный ответ записывается учителем на классной доске, а детьми в тетрадях.

Так же проводится работа со следующим вопросом: К т о п и ш е т?

Ответ может быть, например, такой: *Тима пишет.*

Это упражнение можно проводить и с использованием картинок.

Дети читают вопрос под картинкой, внимательно рассматривают картинку и составляют ответ, например: *Крот роет нору.* Этот ответ записывается на классной доске и в тетрадях.

Во многих случаях предложения-ответы могут быть составлены учениками и без картинок.

Учитель пишет на доске несколько слов, например, *Рита. Утка. Крот.*

Ниже пишет вопросы:

Кто рисует?
Кто летит?
Кто роет нору?

Ученики читают слова и вопросы; потом составляют и пишут ответы. Работа заканчивается повторным чтением вопросов и ответов.

Предложения-ответы могут составляться и к таким вопросам, как: Кто лает? Кто мычит? Кто воет? Ученики знают, что лает собака, а поэтому они и могут дать правильный ответ на первый вопрос: *Собака лает.*

Такие же правильные ответы они сумеют дать и на остальные вопросы.

Во всех этих случаях необходимо соблюдать следующее требование: подбирать слова на пройденные звуки и буквы.

Весьма ценным является дидактический материал: картинки и предложения к ним (на особых карточках).

Работу можно проводить или путем подбора предложений к картинкам, или путем подбора картинок к предложениям.

Для работы со всем классом могут быть использованы картинки большого размера, вывешиваемые на стене. В этом случае ученики должны подобрать предложения в том порядке, в каком вывешены картинки.

Индивидуальную работу учащихся по подбору предложений к картинкам можно организовать при том условии, если имеется достаточное количество картинок и карточек с предложениями на пройденные звуки и буквы.

Работа может заканчиваться списыванием предложений (с рукописного или с печатного текста).

Наибольший интерес у детей вызывает чтение предложений-приказаний. Это упражнение содействует выработке у детей сознательности чтения. Понимание прочитанного в данном случае проверяется выполнением приказаний.

При составлении предложений-приказаний надо учитывать следующее: а) возможность выполнения приказаний в классе; б) приказания могут относиться ко всему классу и к отдельным ученикам; в) надо внимательно следить за тем, чтобы слова составлялись только из пройденных ранее букв.

Примерный подбор предложений-приказаний после ознакомления детей с буквой *т*:

Рита, принеси стул.
Тима, положи перо на стол.
Ната, покажи рот и уши.
Саша, положи руки на парту.

Учитель пишет на классной доске предложение-приказание; все ученики про себя читают это предложение. Тот, к кому относится

приказание, должен выполнить его, а потом сказать, почему он это сделал, т. е. прочитать вслух предложение-приказание.

Эти же предложения должны читать вслух и другие ученики (по вызову учителя):

– Что сделала Рита?

– Почему она это сделала?

– Прочитай предложение-приказание.

Материалом для чтения могут быть и загадки.

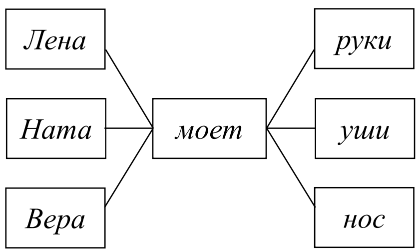
Примерный подбор загадок для чтения после прохождения букв *т, е, ж:*

Жил – кормил, упал – пропал. (Горшок.)

Летит – жужжит. (Жук.)

Рук нет, а рисует. (Мороз.)

Весьма ценным и интересным для детей является такое упражнение, как составление предложений из слов по данной схеме. Например:



Отдельными частями уроков по чтению предложений должны быть следующие: 1) проверка работы, выполненной учениками дома; 2) подготовка учеников к чтению отдельных предложений; 3) самостоятельное чтение учениками отдельных предложений; 4) письмо предложений и повторное чтение их; 5) задание на дом.

Для организации уроков чтения отдельных предложений желательно иметь следующие учебные пособия: а) наборы картинок и предложений к ним (на отдельных карточках); б) плакаты с отдельными предложениями; в) плакаты с загадками и отгадками (отдельно от загадок); г) карточки с отдельными словами для составления предложений.

4. Чтение связных текстов.

Связным текстом называется текст, состоящий из нескольких предложений и заключающий в себе определенное, конкретное содер-

жание на какую-либо тему: статейка, небольшой рассказ, сказка, стихотворение, побасенка, загадка, шутка, диалог.

При чтении связного текста от детей требуется все то, что нужно при чтении слов и предложений, и в то же время нечто новое: умение правильно прочитать весь текст, соблюдая переходы от одной строчки к другой, делая соответствующие паузы (остановки голоса) между предложениями, и понять содержание прочитанного текста в целом.

Для понимания содержания связного текста требуется и понимание значений слов, и понимание мыслей, выраженных в отдельных предложениях, и, помимо этого, умение определить главное содержание читаемого текста в целом по вопросам учителя: О ком (или о чем) говорится в статейке? в рассказе? в сказке? в стихотворении? и т. д. и что говорится?

Если в рассказе речь идет о двух или трех действующих лицах, то в этом случае надо добиваться того, чтобы ученики в своем ответе на первый вопрос указали всех действующих лиц. Для этой цели иногда придется прибегать к дополнительному вопросу: А еще о ком говорится?

Понимание читаемого (сознательность чтения) и умение правильно читать связные тексты (правильность чтения при достаточной скорости его) – две стороны одного и того же процесса, взаимно влияющие друг на друга.

Сознательному и правильному чтению связных текстов в период прохождения азбуки надо учить детей одновременно, и работу эту следует проводить систематически, не торопясь, с постепенным нарастанием трудностей.

Первые статейки для чтения и разбора должны быть небольшими по количеству предложений и по числу слов в этих предложениях. От чтения небольших статеек надо постепенно переходить к чтению и разбору уже значительных по объему связных текстов, включающих в свои состав предложения с большим количеством слов.

Сначала ученики при чтении связных текстов пользуются указкой (правильное движение глаз по строчке, правильный переход с одной строчки на другую), а затем переходят к чтению без указки.

Связные тексты в первой половине букваря напечатаны буквами большого размера, а во второй половине – обычным шрифтом.

Обучение чтению связных текстов начинается с подражания учителю: «Читайте так, как я читаю». В дальнейшем используется такой прием, как подражание правильному чтению отдельных учеников (по вызову учителя): «Прочитай так, как Ваня (или Нина, или кто-либо другой из учащихся) читает».

С течением времени, но мере улучшения навыков чтения, ученикам предоставляется все больше и больше самостоятельности в подготовке к чтению связных текстов.

Первые опыты заучивания наизусть стихотворений и песенок производятся еще в добукварный период с голоса учителя. В период прохождения азбуки этот способ заучивания наизусть постепенно уступает свое место другому способу – заучиванию наизусть в процессе повторного чтения стихотворений, песенок, шуток, загадок.

Первые опыта чтения связных текстов должны быть прямым продолжением работы над отдельными предложениями.

Например, учитель выставляет на планке составленные из букв разрезной азбуки слова:

У мамы
У Шуры

Предлагается прочитать про себя (всем) и вслух (по вызову). Ученики читают. Учитель выставляет на тех же планках второй столбик, но только подальше от первого:

Шура
шар

Ученики читают и эти слова. После этого ученики составляют предложения:

У мамы Шура.
У Шуры шар.

Читают эти предложения отдельно и вместе, как связный текст.

Слова для составления предложений могут быть даны и на карточках. Эти слова можно писать и мелом на классной доске.

Для составления связного текста можно использовать картинки, слова под картинками и вопросы по содержанию картинок. Например:

Рис. 20.
У кого лыжи?
Кто идет на лыжах?

Рис. 21.
У кого коньки?
Кто бежит на коньках?

Дети рассматривают картинки, читают слова под картинками, а потом читают заглавие и вопросы под ним.

На каждый вопрос дети составляют ответ; каждый ответ записывается учителем на классной доске; получается связный текст:

ЛЕВА И КАТЯ.
У Левы лыжи,
У Кати коньки.
Лева идет на лыжах.
Катя бежит на коньках.

Сознательность и правильность чтения связного текста в данном случае обеспечивается тем, что ученикам приходится читать текст, ими же составленный.

Опыт работы по букварю Н. Костина в школах Ленинграда показал, что при обучении чтению связных текстов очень большое значение имеют картинки к связным текстам.

Эта картинки дают материал для бесед с детьми перед чтением и после чтения.

Беседа по картинке имеет значение для развития речи детей, но она в то же время дает материал и для так называемой предварительной беседы, цель которой – подготовить детей к лучшему восприятию и пониманию связного текста.

После прочтения связного текста картинка может быть использована как материал: а) для сопоставления содержания связного текста с содержанием картинки (на картинке показано больше того, что рассказано в связном тексте) и б) для более полного пересказа прочитанного (использование деталей, изображенных на картинке). Картинку можно использовать для необходимых пояснений и во время чтения связного текста.

Само собой разумеется, что связный текст в сочетании с картинкой с большим успехом может быть использован и для воспитательной работы с детьми.

Использование картинок при чтении связных текстов значительно повышает у детей интерес к чтению, пробуждает у них желание скорее и лучше научиться читать.

Вполне оправдывают себя и такие связные тексты – с картинками и без картинок, составной частью которых является вопрос, обращенный к учащимся.

Необходимость таких вопросов на первых порах вызывается тем, что в тексте для чтения нельзя дать то или иное нужное слово (еще не пройдены нужные буквы).

На вопрос, поставленный в тексте, дети могут дать ответ, внимательно рассмотрев картинку или, если картинки нет, вдумавшись в смысл вопроса и в содержание текста в целом. В букваре Н. Костина ответы на такие вопросы встречаются на стр. 15, 19 и т. д.

Эти вопросы заставляют детей более внимательно и вдумчиво, вполне сознательно относиться к содержанию читаемых текстов,

отдавать себе отчет в прочитанном. А учить детей так читать – это значит уже в период прохождения азбуки прививать им умения и навыки самостоятельной работы над текстом.

Большой интерес для учащихся семилетнего возраста представляет чтение связного текста с заданием: «Прочитай и сам сделай то же, что сделал (например, Ваня – действующее лицо рассказа)». В рассказе, скажем, говорится о том, что Ваня достал из сумки тетрадь и карандаш, что он сначала нарисовал домик, потом забор, а потом ёлочку и сосенку, что учитель его похвалил и сказал ему: «Молодец, Ваня!» Прочитав этот рассказ про себя, ученики должны достать тетрадь и карандаш и нарисовать домик, при нем забор, а за забором ёлочку и сосенку.

После этого просматриваются рисунки учащихся и проводится чтение рассказа вслух.

После ознакомления детей с буквой *й* связный текст можно давать в виде прямого задания (сделай то-то и то-то). Этот вид чтения особенно ценен при занятиях с двумя классами.

Тексты таких рассказов можно записывать на классной доске (до начала урока).

Очень нравится детям и работа с дидактическим материалом: картинки и связные тексты к ним (на особых карточках).

Надо иметь набор картинок сюжетного характера, лучше всего из жизни детей и окружающей их природы. На отдельных карточках должны быть написаны или напечатаны небольшие связные тексты, передающие содержание картинок.

Картинки, если их много, могут выдаваться ученикам. При небольшом количестве картинок, но только больших по размерам, можно вывешивать их перед классом для работы со всеми учениками.

Сначала ученики внимательно рассматривают картинки, определяют содержание каждой из них, а потом к этим картинкам подбирают тексты. Тексты в этом случае читаются учениками тихо, про себя.

По окончании этой работы начинается проверка, правильно ли подобраны рассказы: чтение вслух (по вызову учителя) и разбор прочитанного.

Работу с этим дидактическим материалом можно начинать с чтения связных текстов на карточках, чтобы затем к каждому тексту подобрать подходящую по содержанию картинку.

Работа с загадками. Загадки и отгадки должны быть напечатаны или написаны на отдельных карточках. В отдельных случаях отгадки могут быть даны в виде рисунков, без слов, если в этих словах встречаются еще незнакомые ученикам звуки.

Работу можно проводить одним из следующих способов: а) подбор отгадок к данным загадкам или б) подбор загадок к данным отгадкам.

В том и другом случае дети читают загадки и отгадки и объясняют, почему та или иная отгадка подходит к этой именно загадке.

Работа заканчивается письмом загадок и отгадок и повторным чтением их после написания.

Например, после ознакомления детей с буквой *ч* можно использовать такие загадки:

Летит – молчит,
лежит – молчит,
умрёт – заревёт.

Стучу, бренчу,
хожу весь век,
а не человек.

Снег. *Часы.*

При отсутствии карточек с загадками и отгадками работу можно выполнить следующим образом: а) учитель пишет загадку на классной доске; б) ученики читают загадку про себя (все) и вслух (по вызову учителя); в) отгадывают загадку, и учитель пишет отгадку под загадкой; г) дети переписывают отгадку и загадку в свои тетради и повторно читают их.

Чтение связных текстов по букварю. Связные тексты для чтения их в период прохождения азбуки даются обычно под столбиками слов, а иногда и под картинками. Картинки в таких случаях могут быть использованы как материал для предварительной и для последующей беседы (указания даны на стр. 79).

Отдельными частями урока по чтению связных текстов должны быть следующие: 1) проверка работы, выполненной учениками дома; 2) подготовка к чтению связного текста; 3) чтение и разбор связного текста; 4) письменная работа в связи с чтением связного текста; 5) задание на дом.

5. Письмо отдельных слов и предложений.

Опытные учителя, добивающиеся хороших и отличных результатов при обучении грамоте, уделяют много времени и внимания письму отдельных слов и предложений. Они руководствуются при этом следующими соображениями: а) надо учить детей читать не только печатный, но и письменный текст; б) письмо содействует закреплению и усовершенствованию навыков сознательного

и правильного чтения; в) упражнения в письме слов содействуют выработке у детей навыков правописания.

Письмо надо рассматривать, во-первых, как списывание слов и предложений, написанных в букваре или на классной доске; во-вторых, как списывание слов, обозначенных буквами печатной азбуки; в-третьих, как письмо по слуху, под диктовку учителя, с предупреждением возможных ошибок, и, в-четвертых, как самостоятельное письмо знакомых слов.

6. Круг знаний, умений и навыков, усваиваемых детьми в период прохождения азбуки.

Результаты учебной работы в период прохождения азбуки должны для всех учащихся выражаться в следующем;

1. Знание всех звуков и букв русской азбуки.

2. Умение сознательно, правильно и плавно читать доступный по содержанию текст – печатный и рукописный.

3. Овладение навыками правильной посадки при письме, умение правильно положить тетрадь перед собой, правильно держать ручку с пером и правильно обмакивать перо в чернила.

4. Умение правильно и чисто писать по трем линейкам с косой разлиновкой элементы букв, строчные и заглавные буквы, слова с этими буквами – отдельно, в предложениях и в небольших связных текстах.

5. Умение списывать как с печатного, так и письменного текста: отдельные слова, короткие предложения, небольшие связные тексты.

6. Умение писать под диктовку учителя небольшой текст, составленный из коротких предложений с такими словами, правильное написание которых хорошо известно ученикам.

7. Умение выполнять самостоятельную письменную работу по образцу, данному учителем.

8. Умение участвовать в беседах по картинкам на темы из жизни самих детей или по содержанию прочитанных рассказов.

9. Умение связно и правильно передать содержание составленного самими учениками рассказа, а также прослушанного или самими прочитанного рассказа.

10. Чтение наизусть небольших стихотворений, пение песенок и отгадывание загадок.

11. Умение выполнять работу, заданную на дом, по указаниям, полученным в классе.

В. ПОСЛЕБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД.

П о с л е б у к в а р н ы м п е р и о д о м называется тот период времени, который отводится на закрепление и усовершенствование навыков чтения на специально подобранном материале.

Сразу же после прохождения азбуки нельзя переводить детей на чтение любого текста по «Книге для чтения». Этот переход надо подготовить.

В период прохождения азбуки для чтения даются небольшие связные тексты на каждую новую и ранее пройденные буквы. Чтению связных текстов в этот период предпосылается большая подготовительная работа: ознакомление с новым звуком и его буквой, разнообразные упражнения в чтении слогов, слов и предложений и т. д.

В послебукварный же период для чтения даются связные тексты на все буквы азбуки, и подготовительная работа перед чтением этих текстов имеет уже совсем иной характер.

В этом и заключается своеобразие работы по чтению в послебукварный период. Это обстоятельство и должно определять выбор материала для чтения, помещаемого в конце букваря.

На первых порах материалом для чтения должны служить небольшие по объему связные тексты, имеющие в своем составе короткие фразы с односложными и двухсложными, нетрудными для чтения словами.

В дальнейшем материалом для чтения должны явиться связные тексты, имеющие больший размер и представляющие большие трудности для чтения как по длине предложения, так и по составу слов.

Особенно хороши для чтения в послебукварный период народные сказки, в которых одни и те же части повторяются несколько раз. Интересное для детей содержание, ярко выраженное развитие действия, живая речь, простой, но меткий и образный язык – все это делает многие народные сказки прекрасным материалом для чтения в послебукварный период («Репка», «Золотое яичко», «Теремок» и др.).

В послебукварный период надо уделять самое серьезное внимание работе по развитию речи в связи с чтением рассказов, сказок, стихотворений, в связи с работой над загадками, а также в связи с работой по составлению небольших сочинений по картинкам и на темы из жизни самих детей.

В послебукварный период необходимо проводить особые упражнения на практическое усвоение учениками правильных написаний слов: а) отдельно, б) в коротких предложениях и в) в небольших связных текстах. Из отдельных методических приемов могут быть использованы следующие: а) списывание; б) письмо по слуху слов, предложений и небольших связных текстов; в) составление предложений по данным словам и вопросам и запись этих предложений; г) ответы на вопросы; д) договаривание и дописывание предложений нужными по смыслу словами и т. д.

III. ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ И КОНСПЕКТЫ УРОКОВ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ.

Опыт работы с детьми семилетнего возраста говорит о том, что при правильной постановке учебных занятий эти дети становятся внимательными, прилежными, весьма активными и в то же время дисциплинированными учащимися.

А правильная постановка учебных занятий, как показывает опыт передовых учителей, зависит от соблюдения самых простых дидактических требований:

а) ясно ставить перед собой и перед детьми цель занятий на каждом уроке и в конце каждого урока отдавать себе отчет, достигнута ли цель; б) делать тщательный отбор материала для работы с детьми, а также и наглядных учебных пособий, необходимых для каждого урока; в) четко планировать ход урока по видам учебной работы: что должен делать учитель и что должны делать ученики, особо выделяя задания, которые должны служить для воспитания активного внимания у детей, для того, чтобы предоставить им возможность самостоятельно выполнять ту или иную работу; г) добиваться положительного результата в каждой начатой работе для всех учащихся; переходить к новому учебному материалу лишь после того, как ранее изучавшийся материал прочно усвоен всеми учениками.

Последнее требование обычно вызывает возражения со стороны недостаточно опытных учителей: «Как быть с программой? Ведь не хватит времени, чтобы пройти ее», – говорят они.

Верно, при выполнении этого требования на первых порах получится некоторая потеря во времени, но зато получится и выигрыш в качестве работы, что в дальнейшем дает возможность не только возместить потери во времени, но и добиться высокой успеваемости для всех учащихся по программе в целом.

Заучивание наизусть стихотворения.

Содержание урока: заучивание наизусть стих. «Птичка» (В. А. Жуковского).

Примерный ход урока.

1. Учитель проводит с детьми беседу о перелетных птицах, о том, что они весной прилетают к нам, вьют гнезда, поют свои песни, а осенью улетают от нас в теплые края. Дети называют некоторых из знакомых им перелетных птиц (ласточка, скворец и др.). Желательно использовать во время этой части урока картинки с изображением некоторых из перелетных птнц.

2. После этого учитель читает детям стихотворение «Птичка»:

Птичка летает.
птичка играет,
птичка поет.

Птичка летала,
птичка играла,
птички уж нет.

Где же ты, птичка?
Где ты, певичка?
В дальнем краю
гнездышко вьешь ты,
там и поешь ты
песню свою.

3. При повторном чтении стихотворения учителем дети тихо, но отчетливо, подражая учителю, произносят сначала первые три строчки (2–3 раза), потом вторые три строчки (2–3 раза), затем сразу первые шесть строчек, дальше следующие две строчки (2–3 раза), затем последние четыре строчки (2–3 раза), после чего – сразу же всю вторую часть стихотворения и, наконец, все стихотворение (2–3 раза).

4. Следующую часть урока можно будет провести уже так: а) один ученик произносит первые три строчки; б) другой вторые три строчки; в) одна половина класса спрашивает: «Где же ты, птичка? Где ты, певичка?» г) другая половина класса отвечает: «В дальнем краю...» и до конца.

5. Результатом всех этих упражнений в произнесении стихотворения «Птичка» явится заучивание наизусть стихотворения, если не всеми учениками, то большею частью из них. Спросить 2–3 учеников.

Деление предложений на слова.

Содержание урока: а) деление на слова предложений из двух слов; б) самостоятельная работа (рисование картинки на тему: сад и в саду птички).

Материал урока: первые три строчки из выученного ранее стих. «Птичка».

Примерный план урока.

I. Проверка, как выполнено учениками задание на дом.

II. Ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

III. Чтение стих. «Птичка» наизусть отдельными учениками (по вызову учителя). Чтение наизусть первых трех предложений из стих. «Птичка».

IV. Деление предложений на слова.

V. Самостоятельная работа учащихся: нарисовать деревья в саду (1-е задание) и птичек (2-е задание).

VI. Задание на дом: нарисовать три дерева, солнце и птичек.

Пояснения к отдельным частям урока.

4-я часть урока. Учитель читает наизусть первые три предложения. Вызванный ученик повторяет эти предложения.

Учитель вызывает трех учеников и предлагает им сказать друг за другом первые три предложения. Ученики выполняют задание:

Ваня: Птичка летает.

Петя: Птичка играет.

Зина: Птичка поет.

Учитель: Какое предложение сказал Ваня?

Ученик: Ваня сказал: «Птичка летает».

Учитель: О ком говорится в этом предложении?

Ученик: В этом предложении говорится о птичке.

Учитель: Птичка летает (голосом выделяет слово летает). Что сказано о птичке?

Ученик: О птичке сказано: «Птичка летает».

Учитель: *Птичка* (пауза) летает. Какое первое слово в этом предложении?

Ученик: В этом предложении первое слово *птичка*.

Учитель: Птичка (пауза) *летает*. Какое второе слово в этом предложении?

Ученик: В этом предложении второе слово *летает*.

Учитель: *Птичка* (пауза) *летает*. Сколько слов в этом предложении?

Ученик: В этом предложении два слова.

Учитель: Какое первое слово?

Ученик: Первое слово *птичка*.

Учитель: Какое второе слово?

Ученик: Второе слово *летает*.

В таком же порядке проводится работа по выделению слов во втором и третьем предложениях.

Для упражнения в разложении предложений на слова надо брать такие предложения, в которых нет предлогов и союзов.

Деление слов на слоги.

При первом ознакомлении детей с тем, что слова делятся на слоги, с большим успехом можно использовать воспроизведение того, как люди перекликаются в лесу, разделяя слова на слоги.

Слова эти можно включать в рассказы о том, как, например, Маша и Шура ходили в лес за грибами (за ягодами), как Шура отстала от Маши и как они перекликались.

Примерный план урока.

I. Предварительная беседа с последующим составлением небольшого рассказа о том, как. например, *Маша* и *Шура* ходили в лес за ягодами и как там перекликались.

II. Выделение предложения со словом *Маша*: выделение этого слова, произношение этого слова по слогам: *Ма* – первый слог; *ша* – второй слог.

III. Выделение предложения со словом *Шура*: выделение этого слова; произношение этого слова по слогам *Шу* – первый слог; *ра* – второй слог.

IV. Повторное произношение слов *Маша* и *Шура* по слогам и узнавание, сколько слогов в каждом из этих слов.

V. Деление на слоги других двухсложных слов.

В следующий раз надо будет познакомить детей с делением на слоги трехсложных слов, например: *На-та-ша, мо-ло-ко* (Наташа пила молоко). В школьной практике пользуется широким распространением следующий прием деления слов на слоги: учитель произносит слова, отделяя один слог от другого паузой (остановкой) голоса, например: *ра-ма*, – и спрашивает: «Сколько слогов в этом слове? Какой первый слог? Какой второй слог? Скажите слоги отдельно? Скажите слоги вместе».

Ознакомление детей со звуками *а* и *у*.

1-й урок. Звук *а* как слово. Эта работа проводится на уроке по развитию речи.

2-й урок. Звук *у* как слово. Работа проводится на уроке по развитию речи.

3-й урок. Звуки *о* и *у* как части слова *ау* (выделение и слияние этих звуков).

Содержание урока: а) рассказ учителя, сопровождаемый зарисовкой солнца (кружок с расходящимися во все стороны лучами), сосенки (стволы с ветками, поднятыми вверх), ёлочки (стволы с ветками, опущенными вниз) и грибов (шляпки на толстых и тонких ножках); б) работа над словом *ау*; в) самостоятельная работа детей: рисуют сосенку, ёлочку, грибы и солнце.

Примерный ход урока.

1. Учитель начинает рассказ, примерно, так: «Было лето. Мама и Маша пошли в лес за грибами. Солнышко весело сияло». В это время учитель подходит к доске с мелом, в верхней правой части доски рисует кружок и расходящиеся от него во все стороны лучи, говоря: «Вот так сияло солнышко».

После этого учитель продолжает свой рассказ дальше, например, так: «Шли, шли они и пришли в лес. Вот стоит сосенка». Учитель мелом рисует сосенку в левой части доски (ствол с поднятыми кверху ветками), говоря: «Вот такая сосенка, а под сосенкой – гриб». Учитель рисует гриб с большой шляпкой на толстой ножке, говоря: «Вот какой гриб».

После этого учитель опять продолжает свой рассказ: «Мама сорвала гриб и положила себе в корзинку. Идут дальше. Вот стоит ёлочка, и под ёлочкой гриб».

Учитель рисует ёлочку немного подальше от сосенки, вправо, ближе к солнцу, и под ёлочкой гриб-мухомор, говоря: «Вот какой гриб». После он опять продолжает свой рассказ: «Увидела Маша гриб и закричала: «Мама, смотри, какой хорошенький гриб!» Мама посмотрела и сказала: «Это – мухомор. Он – ядовитый, плохой гриб».

Дальше учитель рассказывает, как мама и Маша разошлись (Маша стала есть ягоды, а мама не заметила и ушла вперед) и как они аукались. Рассказ заканчивается тем, что мама и Маша нашли друг друга и пошли домой.

Рисунок, нарисованный на доске, в дальнейшем можно будет использовать, как образец для детских рисунков в заранее заготовленных рамках.

2. Учитель знакомит детей с тем, что слово *ау* состоит из двух звуков. Упражнение в выделении и слиянии звуков *а* и *у*.

Выделение звуков *а* и *у* из слова *ау* производится путем воспроизведения того, как аукаются в лесу: *ааа...аууу*. Сначала это делают отдельные ученики (по вызову учителя), потом группы учеников (по рядам) и затем все ученики (хором): звуки *а* и *у* ясно и отчетливо произносятся и слышатся. На вопросы учителя: Какой первый звук? Какой второй звук? – дети отвечают: «Первый звук *а*», «Второй звук *у*». Учитель обращает внимание детей на то, как произносим звук *а* (широко открываем рот) и как произносим *у* (губы вытягиваем вперед, в трубочку). Произносим звуки *а* и *у* отдельно. Анализ закончен. После этого надо перейти к синтезу, т. е. к соединению, к слиянию звука *а* со звуком *у*. Надо условиться с детьми о следующем приеме: а) пока учитель поднимает руку вверх и держит ее вверху, ученики произносят звук *а* (рот широко раскрыт); б) при опускании учителем руки вниз дети вытягивают губы вперед трубочкой и произносят звук *у*: получается *ааа...ау*.

Делают это 3–4 раза: сначала медленно, а затем быстро. Упражнение надо закончить проверкой того, как дети усвоили раздельное и слитное произношение звуков *а* и *у*.

Учитель: Слушайте: *ау*. Сколько звуков в этом слове?

Ученик: *Ау*. В этом слове два звука.

Учитель: *Ау*. Какой первый звук?

Ученик: *Ау*. Первый звук *а*.

Учитель: *Ау*. Какой второй звук?

Ученик: *Ау*. Второй звук *у*.

Учитель: Какие же звуки в слове *ау*?

Ученик: В слове *ау* звук *а* и звук *у*.

Учитель: Кто скажет звук *а* и звук *у* вместе?

Ученик: *Ау*.

3. Рисование картинки по образцу, данному на классной доске.

Письмо прямой наклонной палочки.

План урока.

I. Ознакомление детей с содержанием урока.

II. Предварительная беседа с детьми:

а) ручка, перо, чернильница с чернилами, перочистка;

б) как надо вставить перо в ручку;

в) как надо держать ручку с пером;

г) как надо обмакивать перо в чернильницу;

д) зачем и как надо пользоваться перочисткой;

е) тетрадь и строчка;

ж) как надо положить тетрадь перед собой;

з) как надо сидеть при письме.

III. Письмо учителем прямой наклонной палочки на классной доске с пояснениями, что и как надо писать.

IV. Письмо прямой наклонной палочки учениками в тетрадях.

Сначала ученики, по заданию учителя, пишут только две палочки. Учитель проверяет, как ученики написали две палочки, и дает указания, как надо писать

следующие палочки, чтобы не повторить допущенных ошибок. После этого ученики пишут, по заданию учителя, еще три палочки. После новой проверки и новых указаний, если в них будет необходимость, ученики, по заданию учителя, дописывают строчку и пишут новую строчку.

Звуки *А*, *У* и буквы *А*, *У*.

1-й урок.

Материал урока: слово *АУ*.

Дидактический материал: буквы разрезной азбуки *А*, *У*.

Оборудование урока: а) классная касса с буквами разрезной азбуки; б) наборное полотно (или какое-либо другое приспособление для выставления букв разрезной азбуки: специальная доска с выступами для букв, планка у классной доски); в) указки: классная (большая) и ученические (маленькие); г) ученические кассы с буквами разрезной азбуки.

План урока.

I. Выделение слова *АУ*.

II. Ознакомление детей с звуками *А*, *У*.

III. Ознакомление детей с буквами *А*, *У*.

IV. Подбор слов со звуком *А* и со звуком *У*.

V. Чтение слов *АУ* и *УА*.

VI. Задание на дом.

Примечание. Упражнения в письме элементов букв *А* и *У*, самых букв и слов с этими буквами надо провести на последующих уроках. При занятиях с двумя классами письмо элементов буквы *А*, самой буквы надо провести на этом же уроке.

Примерный ход урока.

I. Выделение слова *АУ*.

1. Беседа с последующим составлением небольшого рассказа о том, как дети аукались в лесу.

Примерные вопросы для беседы.

1. Дети, кто из вас летом ходил в лес?

2. Ваня, ты с кем ходил в лес? Нина, ты с кем ходила в лес?..

3. А что вы делали в лесу? Маша, скажи ты. Алеша, скажи ты...

4. Дети, кому из вас приходилось аукаться в лесу? Поднимите руки. Гриша, скажи, с кем ты аукался? Как ты аукался? Зачем ты аукался?

На эти же вопросы отвечают и другие ученики (2–3–4).

Примерное содержание рассказа.

Мама и Алеша были в лесу. Они собирали грибы. Мама ушла вперед. Алеша не знает, куда идти. Алеша закричал: *Ау*! Мама ответила: *Ау*! Алеша нашел маму.

Примерные вопросы для составления этого рассказа.

1. Где были мама и Алеша?

2. Что собирали они?

3. Кто ушел вперед?

4. Кто не знает, куда идти?

5. Кто закричал *Ау*?

6. Как ответила мама?

7. Кого нашел Алеша?

При занятиях с двумя классами учитель сам рассказывает детям о том, как мама и Алеша аукались в лесу; оставшееся время следует использовать затем на письмо.

2. Выделение из рассказа предложения со слоном *АУ.*

Таким предложением может быть как первое, так и второе предложение со словом *АУ.*

Кто закричал *АУ*?

3. Выделение слова *АУ* из предложения.

Сколько слов в этом предложении?

Какое первое слово?

Какое второе слово?

Какое последнее слово?

Произнесение слова *АУ* всеми учениками (хором), группами учеников (по рядам) и отдельными учениками (по вызову учителя).

II. Ознакомление детей со звуками *А* и *У.*

1. Показ, как аукаются на далекое расстояние.

2. Выделение звуков *А* и *У* (анализ).

Учитель: Слушайте: *ааа... ау.* Какой первый звук?

Ученик: Первый звук *А.*

Учитель: Слушайте: *аууу...у.* Какой второй звук?

Ученик: Второй звук *У.*

3. Ознакомление детей с артикуляцией звука *А* и звука *У.*

Артикуляцию для звука *А* – широко открытый рот – ученики могут наблюдать, если сядут парами, друг против друга, и будут произносить звук *А.* То же самое и при ознакомлении с артикуляцией для звука *У* – губы вытянуты в трубочку.

Учитель: Что надо сделать, чтобы получился звук *А*?

Ученик: Надо широко открыть рот.

Учитель: Откройте широко рот. (Дети широко открывают рот.) Произнесите звук (дети произносят звук *А*).

В таком же порядке проводится упражнение в артикуляции звука *У.*

4. Соединение, слияние звука *А* со звуком *У* в слово *АУ* (синтез).

Учитель: Слушайте: *АУ.* Какой первый звук? (Вызванный ученик отвечает.) Какой второй звук? (То же.) Скажем эти звуки раздельно. (Произносят раздельно – отдельные ученики, группы учеников, все ученики.)

Скажем эти звуки вместе.

Учитель поднимает руку вверх – ученики произносят звук *А*; учитель держит руку поднятой вверх – ученики, не прерывая голоса, произносят звук *А*; учитель опускает руки вниз – ученики, не прерывая голоса, вытягивают губы в трубочку и произносят звук *У*; получается *ааа.. . ауууuу.*

Это упражнение выполняется несколько раз, сначала медленно, а потом быстро, как при обычном произнесении слов: получается *АУ.*

Примечание. Упражнение в анализе и синтезе со звуками *А*, *У* в слове *АУ* ученики выполняли в добукварный период. На данном уроке это же самое упражнение проводится перед ознакомлением детей с буквами *А, У.*

III. Ознакомление детей с буквами *А* и *У.*

1. Определение порядка звуков в слове *АУ.*

Учитель: Слушайте: *АУ.* Какой первый звук? Какой второй звук?

2. Показ буквы *А* и упражнения в правильном ее назывании.

Учитель. Сейчас я покажу вам букву *А* (показывает). Это – буква *А.* (Выставляет букву *А* на планку.) Кто скажет, какая это буква? (Вызываемые ученики говорят: «Это буква *А*». Букву *А* показывают указкой.) Скажите все, какая это буква. (Ученики говорят.)

3. Показ буквы *А* и упражнения и правильном ее назывании.

Порядок работы тот же, что и для буквы *А.*

4. Нахождение учениками букв *А* и *У* в своих кассах для букв разрезной азбуки.

Учитель: Найдите букву *А.* Покажите букву *А.* Найдите букву *У.* Покажите букву *У.*

IV. Подбор слов со звуком *А* и со звуком *У* в начале слова и работа с этими словами.

Учитель уславливается с учениками о том чтобы они показывали букву *А*, если он скажет слово, в котором первый звук *А*, и букву *У*, если он скажет слово, в котором первый звук *У*.

Примерный перечень слов, начинающихся звуком *А*: Алеша, Анна, Ася, арка, аист.

Примерный перечень слов, начинающихся звуком *У*: Уля, утка, ушат, ухо, утюг, ухват...

Учитель: Алёша.

Ученики показывают букву *А*.

Учитель: Уля.

Ученики показывают букву *У*.

V. Чтение слов *АУ* и *УА*.

1. Показ, как надо составить слово *АУ* из букв разрезной азбуки и как надо прочитать это слово.

Учитель: Слушайте: *АУ*. Какой первый звук? (Вызываемые ученики отвечают.)

Учитель выставляет букву *А* на планку у доски и спрашивает, показывая указкой:

– Какая это буква? (Ученики отвечают). Слушайте: *АУ*. Какой второй звук? (Ученики отвечают).

Выставляет букву *У* на планку, немного подальше от буквы *А*, и спрашивает, показывая указкой:

– Какая это буква? (Ученики отвечают).

После этого учитель показывает указкой букву *А* – ученики протяжно произносят звук *А*; учитель медленно передвигает указку к букве *У* – ученики продолжают произносить звук *А*, не прерывая голоса; учитель показывает букву *У* – ученики вытягивают губы в трубочку и, не прерывая голоса, произносят звук *У*: получается *ААА... АУУУ...*

Это упражнение выполняется несколько раз, и с каждым разом учитель придвигает букву *У* все ближе и ближе к букве *А*, и при этом, постепенно ускоряя произношение звуков, доводит скорость чтения до обычной при чтении в период прохождения азбуки.

2. Составление учениками слова *АУ* из букв разрезной азбуки у себя на партах и чтение этого слова про себя (всеми учениками) и вслух (по вызову учителя). При чтении каждый ученик должен пользоваться указкой.

3. Чтение слова *УА* с предварительным анализом-синтезом:

а) показ, как плачут маленькие дети: *УА*;

б) выделение звуков *У*, *А* в слове *УА* и слияние этих звуков в слово *УА*;

в) составление слова *УА* из букв разрезной азбуки и чтение этого слова.

4. Чтение слов *АУ* и *УА* по букварю.

VI. Задание на дом: научиться хорошо читать слова *АУ* и *УА* по букварю.

Звук и буква *Ш*.

1-й урок.

Содержание урока: звук *ш* и его буква.

Материал урока: слово *Маша*.

План урока.

I. Выделение слова *Маша* из предложения: *Маша рисует домик.*

II. Ознакомление детей со звуком *ш*.

III. Ознакомление детей с буквой *ш*.

IV. Подбор слов со звуком *ш* и без него; работа с этими словами (*Маша – мама*, *шар – пар*, *Саша – сажа*...)

V. Чтение слова *Маша*.

VI. Письмо буквы *ш* (если не хватит времени, то эту часть урока придется перенести на следующий урок).

Пояснения к отдельным частям урока.

1-я часть урока. Вызванная ученица (Маша) рисует на классной доске домик.

Учитель: Кто рисует домик?

Ученик: *Маша рисует домик.*

После этого предложение *Маша рисует домик* делится на слова и выделяется слово с новым звуком *ш*: *Маша.*

2-я часть урока. Ознакомление со звуком *ш* можно провести путем длительного произнесения этого звука: *шшш.. .ш.* Звук *ш* надо выделить из слога *ша.* Слог же *ша* надо выделить из слова *Ма-ша.* В слоге *ша* знакомый для учащихся является звук *а.* Следовательно, первым в слоге *ша* надо выделить знакомый звук *а.*

Учитель: Слушайте: *ша...а.* Какой на конце звук?

Ученик: *Ша...а.* На конце звук *а.*

Учитель: Слушайте: *шш...ша.* Какой первый звук?

Ученик: *шш...ша.* Первый звук *ш* (протяжно произносит звук *шш.*)

Вызываемые ученики произносят звук *ш.* По заданию учителя звук *ш* произносят все ученики (хором), группы учеников (по рядам) и отдельные ученики (по вызову учителя).

Выделенный звук *ш* ученики под руководством учителя соединяют со звуком *а*: *шшш...ша.*

Учитель показывает, как ученики должны произносить звук *ш* в то время, когда он медленно поднимает правую руку вверх и держит ее поднятой. Ученики выполняют задание учителя два-три раза.

После этого учитель показывает, как ученики должны произнести звук *а* в то время, когда он быстро опустит правую руку: не прерывая голоса, широко раскрыть рот: получится *шш.. .ша.*

Ученики выполняют это задание несколько раз: все (хором), группы учеников (по рядам) и отдельные ученики (по вызову учителя).

Учитель: Слушайте: *ша.* Сколько звуков в этом слоге?

Ученик: *Ша.* В этом слоге два звука.

Учитель: Кто скажет эти звуки раздельно?

Ученик: Первый звук *ш* (*шшш*), второй звук *а.*

Учитель: Кто скажет эти звуки вместе?

Ученик: *Ша.*

3-я часть урока. Ознакомление учащихся с буквой первого звука *ш.*

4-я часть урока. Примерный подбор слов для упражнения: *Маша, шар, Саша* и *мама, пар, сажа.*

Учитель произносит слово *Маша*; ученики показывают букву *ш*; учитель произносит слово *мама*; ученики не показывают букву *ш.* В первом случае учитель ставит вопросы:

– Петя, какую букву ты показываешь? (Ученик отвечает.)

– Почему ты показываешь букву *ш*? (Ученик отвечает: В слове *Маша* есть звук *ш.*)

Во втором случае учитель спрашивает:

– Нина, почему ты не показываешь букву *ш*? (Ученица отвечает: В слове *мама* нет звука *ш.*)

Если кто-либо из учеников допустит ошибку, надо исправить эту ошибку: разделить слово на слоги и звуки. Отдельные ученики могут показывать или не показывать букву, подражая ученикам, которые сидят впереди. Для того, чтобы заставить каждого ученика думать, соображать, есть ли в слове новый звук, можно использовать такой прием: а) учитель предлагает ученикам ладонью левой руки закрыть глаза; показывает, как сделать; ученики закрывают глаза, а правой руке у них новая буква; б) учитель произносит слово

с новым звуком; ученики показывают букву этого звука; в) учитель произносит слово без нового звука; ученики не показывают буквы нового звука.

Перед каждой парой слов глаза следует открывать, давать им отдых.

2-й урок.

Содержание урока: Письмо буквы *Ш* и слова *шары*.

План урока.

I. Ознакомление детей с содержанием урока.

II. Рассматривание буквы *Ш* и сравнение ее с буквой *М*.

III. Упражнение в письме частей (элементов) буквы *Ш*:

а) учитель показывает на классной доске, как надо писать палочку с закруглением внизу; ученики пишут в своих тетрадях;

б) учитель показывает, как надо соединить одну палочку с другой; дети пишут в своих тетрадях.

IV. Письмо буквы *Ш*:

а) учителем на классной доске;

б) учениками в тетрадях.

V. Письмо слова *шары* учителем на классной доске, а учениками в тетрадях.

3-й урок.

Содержание урока: а) самостоятельное чтение слогов и слов с этими слогами; б) письмо слов *уа*, *ура*.

План урока.

I. Повторение пройденного в звуках и буквах: *а, у, м, р, ы, ш*.

II. Самостоятельное чтение слогов *ма* и *ша*.

III. Соединение слога *ма* со слогами – *ша* и *ма* в словах: *Маша, мама*.

IV. Составление слов *мама* и *Маша* из букв разрезной азбуки и чтение этих слов.

V. Письмо слов: *уа, ура*.

Пояснения к отдельным частям урока.

1. Повторение пройденного можно провести, например, так: учитель показывает букву *м (ш, а)* и спрашивает:

– Какая это буква?

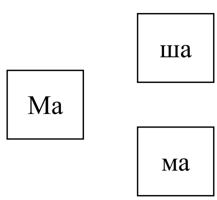
Отдельные ученики, потом группы учащихся (по рядам), а затем и все ученики (хором) правильно произносят название буквы. Это подготовит детей к самостоятельному чтению слогов *ма* и *ша*.

2. Учитель выставляет на средней из трех планок слог *ма* и предлагает ученикам прочитать этот слог. Дети читают про себя (все) и вслух (по вызову учителя).

После этого он выставляет на первой планке, подальше вправо, слог *ша*. Дети читают этот слог про себя и вслух.

Затем он выставляет слог *ма* на третьей планке, под слогом *ша*. Дети читают и этот слог.

Примерное расположение слогов на планках:



Дети повторно читают выставленные слоги.

3. Учитель предлагает ученикам составить слова с этими слогами.

Если ученики затрудняются выполнить это задание, надо будет натолкнуть их на мысль о соединении слога *ма* со слогом *ша*. Для этого достаточно будет концом указки провести от слога *ма* к слогу *ша*; значение такого движения ученикам уже известно из первых опытов чтения слов.

Сначала дети медленно прочитают получающиеся слова *Маша* и *мама*, а потом к более быстро, под одним правильным ударением.

4. Ученики составляют слова *Маша* и *Мама* из букв разрезной азбуки и читают их про себя и вслух.

5. Учитель дает ученикам задание написать слово *уа*, а потом и слово *ура*; дети выполняют эти задания. Образцы письма даются на классной доске.

4-й урок.

Содержание урока: а) чтение слов, преобразуемых различными способами; б) письмо большой буквы *а* и слова *ау*.

План урока.

I. Проверка работы, выполненной учениками дома.

II. Повторение пройденного о звуках и их буквах: *а, м, ш*.

III. Чтение слов, преобразуемых различными способами.

IV. Письмо слов *ау* и *ум*.

Пояснения к отдельным частям урока.

1. Ученики читают слова и предложения по букварю.

2. Повторение пройденного о звуках и буквах можно провести, например, так: учитель произносит звук, а ученики находят букву этого звука и показывают ее.

3. Первым для чтения выставляется на планку, например, слово *уа*. Ученики читают это слово про себя (все) и вслух (по вызову учителя). Составляют предложение с этим словом: *Маша плачет уа.*

Учитель берет букву *а* и ставит ее первой: получается слово *ау*. Ученики читают это слово. Составляют предложение с этим словом. То же делают и после чтения других слов.

Учитель заменяет букву *у* буквой *м*; получается слово *ам*. Ученики читают. Учитель заменяет букву *а* буквой *у*; получается слово *ум*. Ученики читают это слово.

Учитель берет букву *у* и ставит ее после буквы *м*; получается слово *му*. Дети читают.

После этого учитель выставляет слово *ам*; ученики читают.

Берет букву *а*, ставит ее после буквы *м*, получается слог *ма*; ученики читают.

Приставляет еще слог *ма*, получается слово *мама*; читают. Заменяет во втором слоге букву *м* буквой *ш*; получается слово *Маша*; ученики читают это слово.

5-й урок.

Содержание урока: чтение предложений, в состав которых входят слова, обозначаемые знакомыми буквами.

План урока.

I. Ознакомление детей с содержанием урока.

II. Подготовка детей к чтению предложений: *Мама, ау. Маша, ау.* Чтение этих предложений.

III. Самостоятельное чтение учениками предложений: *Ау, мама. Ау, Маша.*

IV. Повторное чтение всех предложений.

V. Письмо слов *рамы, шары.*

VI. Задание на дом: чтение по букварю.

Пояснения к отдельным частям урока.

1. Учитель говорит ученикам о том, что сегодня они будут читать предложения.

2. Учитель предлагает ученикам прочитать следующие слова, написанные мелом на классной доске:

Мама
ау
Маша

Ученики читают эти слова про себя (все) и вслух (по вызову учителя).

Учитель: Мама и Маша были в лесу, собирали ягоды. Мама ушла вперед, а Маша отстала. Смотрит Маша, а мамы нет. Вот Маша и крикнула... (пауза). Дети, подумайте и скажите, какие слова Маша крикнула.

Ученик: *Мама, ау.* (Другие ученики повторяют. Говорят все хором.)

После этого учитель стирает тряпкой слово *ау*, пишет слово *ау* рядом со словом *мама* и ставит запятую после слова *мама*.

Учитель: Дети, какие слова крикнула Маша?

Ученик: *Мама, ау!*

Когда ученик говорит слово *мама*, учитель показывает это слово указкой (как бы подчеркивает его слева направо); то же самое делает и со словом *ау*.

Так происходит чтение этого предложения отдельными учениками, группами учеников и всеми учениками.

Вызываемые к доске ученики, читая предложение, сами показывают слова этого предложения.

В таком же порядке проводится подготовка к чтению предложения *Маша, ау*.

Эта часть урока заканчивается повторным чтением обоих предложений: а) один ученик читает оба предложения; б) два ученика читают по одному предложению (чтение по ролям: за Машу и за маму).

3. Учитель пишет на классной доске предложение *Ау, мама*. Дети самостоятельно читают это предложение.

То же самое и с предложением: *Ау, Маша.*

Эта часть урока заканчивается повторным чтением обоих предложений двумя учениками и одним учеником (по вызову учителя).

Чтение слов под картинками (с пропуском букв).

Содержание урока: а) чтение слов под картинками (с пропуском одной и двух букв); б) письмо слов.

Материал урока: картинки и слова под ними, например:

ша.

Рис. 22

ша..

Рис. 23

.сы

Рис. 24

План урока.

I. Проверка, как выполнено задание на дом.

II. Ознакомление детей с содержанием работы на уроке.

III. Показ, как надо выполнять работу на примере первой картинки и слова под ней.

IV. Выполнение работы со следующими картинками и словами.

V. Письмо слов и чтение после написания их.

Указания о проведении урока.

Учитель предлагает детям посмотреть на первый, рисунок (дети смотрят).

Учитель: Что нарисовано на первой картинке?

Ученик: На первой картинке нарисован шар.

По предложению учителя все дети произносят это слово. После этого дети отвечают на следующие вопросы учителя:

1. Какой первый звук в этом слове? (*ш*).
2. Какой второй звук в этом слове? (*а*).
3. Какой третий звук в этом слове? (*р*).
4. Какие же буквы надо взять, чтобы составить слово шар? (*ш, а, р*).

По заданию учителя дети составляют из букв разрезной азбуки слово *шар* и читают его про себя, а потом и вслух (вызванные ученики).

Учитель говорит ученикам: «Сейчас я буду писать слово *шар* на доске, а вы говорите, какую первую букву я должен написать, какую вторую, какую третью букву». Ученики выполняют задание, а учитель пишет слово *шар.* Написанное слово дети читают. После этого учитель предлагает посмотреть подпись под первым рисунком и спрашивает: «Какой буквы нет?» (*р*). «Посмотрите, что поставлено вместо буквы *р*». (Точка.)

Учитель обращает внимание детей на то, что под остальными картинками напечатаны слова с пропущенными буквами.

Учитель: Надо сначала посмотреть на картинку, после этого на подпись и узнать, какая буква пропущена. После этого надо составить слово из букв разрезной азбуки, а потом и написать это слово.

Учитель предлагает детям посмотреть вторую картинку и подпись под ней и узнать, какие буквы пропущены (*р* и *ы*).

Слово *шары* дети составляют из букв разрезной азбуки: учитель ходит между партами и смотрит, правильно ли дети составляют это слово: помогает ученикам, если они ошибаются.

После этого учитель пишет слово *шары* под диктовку детей. Дети говорят, какую первую букву надо написать, какую вторую и т. д.

Учитель предлагает детям внимательно посмотреть на те слова, которые написаны на классной доске.

Учитель: Сейчас я сотру первое слово (стирает). А вы теперь сами напишите это слово в своих тетрадях.

Дети пишут. В таком же порядке идет запись слов *шары* и *осы*.

Если дети еще не приучены к самостоятельному письму, то в этом случае следует давать им задание по списыванию с классной доски.

После нескольких упражнений в определении пропущенных букв и в письме слов путем списывания, учитель должен перевести детей на самостоятельное выполнение всей работы: а) посмотреть картинку и подпись и узнать, какие буквы пропущены; б) составить слово из букв разрезной азбуки и прочитать его; в) написать в тетради составленное слово. Учитель должен указывать детям, сколько слов в каждом отдельном случае они должны написать самостоятельно.

Работу с картинками и словами ученики могут проводить как в классе, так и дома.

Звук и буква *П.*

1-й урок.

Содержание урока: звук и буква *п.*

Материал урока: слово *суп.*

План урока.

I. Выявление слова *суп* из предложения: *Паша ел суп.*

II. Ознакомление детей со звуком *п* в слове *суп.*

III. Ознакомление детей с буквой *п.*

IV. Подбор слов со звуком *п* и без него; работа с этими словами.

V. Чтение слова *суп.*

VI. Письмо буквы *п* и слова *суп.*

Пояснения к отдельным частям урока.

1-я часть урока. Слово *суп* дается в рассказе учителя или включается в небольшой рассказ, который составят дети по вопросам учителя, например, о том, как Петя на сенокосе ел вкусный суп.

2-я часть урока. Звук *п* – мгновенный (взрывной); его нельзя произносить длительно. Но этот звук – глухой, следовательно, его можно выделить в конце слова.

Дети уже знают звуки *с*, *у*. Поэтому вторую часть урока можно начинать с выделения уже знакомых звуков.

Учитель: Дети, слушайте: *суп*. Какой первый звук в слове *суп*?

Ученик: В слове *суп* первый звук *ссс...* (произносит длительно).

Учитель: *Суп*. Какой второй звук?

Ученик: *Суп*. Второй звук *у*.

Учитель: Слушайте: *суп*. Какой последний звук в слове *суп*?

Ученик: *Суп*. Последний звук *п*.

Учитель: Слушайте: *суп*. Сколько звуков в этом слове? (Вызванный ученик отвечает.) Какой первый звук? (Вызванный ученик отвечает.) Какой второй звук? (Отвечают.) Какой последний звук? (Отвечают.)

После этого дети под руководством учителя производят соединение выделенных звуков следующим образом: произносят длительно звук *с (ссс...)*, потом, не прерывая голоса, вытягивают губы в трубочку и длительно произносят звук *у (ууу..)*, затем сжимают губы и, быстро размыкая губы, произносят звук *п*.

Это упражнение выполняют несколько раз: сначала медленно и с тихим произнесением звуков, а потом быстрее, с обычным произнесением звуков, сначала все, потом группы учащихся (по рядам), а затем и отдельные ученики (по вызову учителя).

Дети, по предложению учителя, произносят несколько раз сначала слово *суп*, а потом звук *п* (мгновенно).

Учитель обращает внимание детей на то, как надо произносить звук *п*: губы надо сжать (ученики сжимают губы), а потом быстро их разомкнуть (так, как это делается при произнесении звука *п* в слове *суп*).

3-я часть урока. Учитель: Слушайте: *суп*. Какой звук на конце?

Ученик: *Суп*. На конце звук *п*.

Учитель: Вот буква *п*. (Показывает ее. Ставит на планку и спрашивает): Какая это буква? (Отвечают.)

Найдите букву *п* (Находят среди других букв, выставленных на планке.) Покажите. (Показывают.)

4-я часть урока. Примерный подбор слов со звуком *п* и без него: *суп – сук*, *папа – мама*, *Паша – Саша*, *лапа – Лара*, *пар – шар*.

5-я часть урока. Учитель выставляет на планке у классной доски слог *су* и предлагает ученикам прочитать этот слог: сначала про себя, а потом вслух. Ученики читают.

После этого, учитель, показывая ученикам букву *п*, спрашивает:

– Какая это буква?

Вызванный ученик отвечает:

– Это буква *п*.

Учитель подставляет букву *п* к слогу *су* и спрашивает:

– Какое получилось слово?

Ученики читают слово *суп* про себя, и вызванный ученик отвечает на вопрос:

– Получилось слово *суп*.

Повторное чтение слова *суп* другими учениками (по вызову учителя).

Дети составляют слово *суп* из букв разрезной азбуки у себя на партах, затем читают это слово.

6-я часть урока. Учитель пишет на классной доске букву *п*.

Дети под руководством учителя рассматривают письменную букву *п*, сравнивают ее с печатной буквой и устанавливают, из каких частей состоит письменная буква *п*.

После проводится упражнение в письме элементов буквы *п*, самой буквы и слова *суп*.

Примечание. На следующем уроке учитель учит читать прямые слоги с буквой *п* в словах: *папа (па-па), пули, полы, лапы.*

Чтение предложений из двух и трех слов.

1. Учитель пишет на классной доске слова в столбик, например:

Рита
Шура
Ната
Тима

Ученики читают эти слова про себя, а затем вслух (по вызову учителя).

2. После этого учитель пишет второй столбик слов, например:

ела
ел
пила
пил

Ученики читают слова во втором столбике про себя и вслух.

3. Запись на классной доске имеет следующий вид:

Рита ела.
Шура ел.
Ната пила.
Тима пил.

Учитель предлагает ученикам прочитать первое предложение: что написано о Рите?

Ученики читают про себя и затем вслух (два-три ученика, рядами и всем классом): *Рита ела.*

Так читаются и остальные предложения.

4. Учитель пишет слова в третий столбик, а ученики читают предложения, в состав которых входят три слова, например:

Рита ела суп.
Шура ел кашу.
Ната пила молоко.
Тима пил квас (или воду).

Примечание. Если имеются плакаты с нужными словами, то эти плакаты выставляются на планках. Планок надо иметь столько, сколько предложений намечено составить.

Примерный урок чтения предложений-приказаний.

(Из опыта работы учительницы Пивушковой.)

Целью таких уроков является упражнение в чтении и схватывании в целом смысла предложения, составленного из знакомых слов. Наши стабильные буквари не дают материала для таких уроков, поэтому я каждый раз сама подбирала «пред-

ложения-приказания» На чтение этих предложений я отвожу или целый урок, или в конце урока даю 2–3 предложения. Привожу один из таких уроков.

– Ребята, сегодня мы с вами будем читать «приказания-предложения». Напоминаю, что и как надо делать. На доске пишу предложение (иногда можно повесить плакатик) и говорю: «Вы читайте про себя тихо и выполняйте то, что в предложении указано».

Приказания нужно будет выполнять одному из учеников или целому классу.

На доске печатаю: *Ира, иди к столу.*

В классе тихо. Все читают. Ира встает и идет к столу. Раздается дружный хлопок. Это означает, что приказание правильно выполнено. Потом прошу прочитать хором. Дети читают: *Ира, иди к столу.*

– Хорошо. Читайте, что я еще напишу.

На доске пишу: *Закройте глаза.*

Дети читают и тихо выполняют. Быстро прохожу по всем рядам. Хорошо читающие уже сидят с закрытыми глазами, другие еще читают. Интересно то, что выполняется «приказание» совершенно индивидуально. У каждого ученика такое напряженное желание узнать «приказание», прочитать его самому, что он совсем не видит соседа, уже сидящего с закрытыми глазами. Наконец, большинство закрыло глаза.

Прошу открыть глаза и прочитать предложение хором.

Дети читают.

Пишу на доске: *Катя, дай букву к.*

Катя подходит к доске, затем к азбучной кассе и достает нужную букву. В классе молчание. Катя подает мне букву. Класс отвечает хлопком. Прошу прочитать «приказание» Геню, Лилю. Отмечаю, что пока все ряды работают хорошо.

Пишу: *Споем все хором: «Мы веселые ребята».*

Прошу поднять руки тех ребят, кто прочитал. Когда у большинства подняты руки, даю команду: «Раз, два, три. Начинай». И ребята дружно запели любимую ими песню.

На доске вешаю новый плакатик: *Маша, сходи в зал и принеси стул.*

Все читают. Маша уже встала, идет к двери в зал, затем возвращается со стулом. Ребята встречают ее дружными хлопками.

– Миша, дай мел.

Миша (слабый ученик) хорошо прочитал первое и второе слово. Заметно напряжение, когда он читает последнее слово *мел*. Наконец, встает, берет мел и подает мне. Ребята выполнение «приказания» встречают хлопками. Миша и сам доволен.

Пишу на доске: *Скажем хором: Сталин – друг детей.*

Лозунг хорошо знаком детям. Быстро поднимаются руки. По команде: «Раз, два, три» дети дружно читают.

Раздается звонок. Ребята не устали. Они просят: «Еще, еще давайте».

Чтение «приказаний» – интересная и полезная форма учебной работы. Тов. Пивушкова дает ясное представление о том, как надо проводить в классе чтение «приказаний». Но к этой работе надо заранее готовиться. Надо самому учителю составить разнообразные по содержанию тексты «приказаний» и составить их из таких слов, которые дети в состоянии будут прочитать самостоятельно.

Примерный урок чтения связного текста, составленного учениками из слов, данных учителем.

План урока.

I. Предварительная беседа о собаках.

II. Ознакомление детей с содержанием работы на уроке.

III. Самостоятельное чтение учениками слов, подобранных учителем.

IV. Составление предложений из слов, прочитанных учениками, чтение этих предложений.

V. Чтение и разбор связного текста.

VI. Письмо предложений.

Пояснения к отдельным частям урока.

1. Предварительная беседа, например, о собаках: у кого из детей дома есть собака или щенок, какая у собаки или щенка кличка, какую пользу приносят собаки.

2. Учитель выставляет на классной доске плакат со словами:

Сима и Шарик

Ученики читают про себя (все) и вслух (по вызову учителя).

Учитель: Сейчас мы будем составлять свой рассказ про Симу и Шарика. Сима у нас будет девочка, а Шарик кто?

Ученик: А Шарик – собачка (щенок).

3. Слова надо подбирать на пройденные звуки и буквы. Например, после того, как ученики будут знать буквы: *а, у, м, ш, с, р, ы, л, и* – можно будет подобрать слова для следующих предложений: *У Симы Шарик. Сима мала. Шарик мал. Шарик ам-ам.*

Учитель выставляет на планках у классной доски, под заглавием, слова.

Слова должны быть написаны печатными буквами на отдельных карточках. Предлог *у* надо написать на одной карточке с тем словом, к которому он относится.

Примерное расположение слов:

У Симы	*ам-ам*
Сима	*Шарик*
Шарик	*мала*
Шарик	*мал*

В первом столбике даны слова, каждое из которых является первым словом предложения. К каждому из этих слов надо будет потом подобрать подходящее по смыслу слово, чтобы получилось предложение. Задача этой же части урока заключается в том, чтобы ученики прочитали про себя, а затем и вслух слова первого и второго столбиков.

4. Повторно читается заглавие «Сима и Шарик».

Учитель: Рассказ состоит из предложений. О ком же мы будем составлять предложения?

Ученики отвечают, что о Симе и о Шарике.

Учитель: Прочитайте про себя все слова я подумайте, какие предложения можно составить из этих слов о Симе и о Шарике.

Ученики, выполняя это задание, составляют предложения:

У Симы Шарик.

Сима мала. И т. д.

При составлении каждого предложения нужное слово из второго столбика подставляется к соответствующему слову в первом столбике. Каждое составленное предложение читается про себя и вслух.

Понимание детьми смысла предложения проверяется постановкой вопросов, например: У кого Шарик? А кто такой Шарик? Почему собачке дали кличку Шарик?

5. Чтение рассказа в целом можно провести следующим образом:

а) заглавие и текст рассказа читаются сначала всеми учениками про себя, а потом отдельными учениками (по вызову учителя);

б) чтение рассказа по отдельным частям: первое предложение – один ученик; второе и третье предложения – другой ученик; четвертое предложение – все ученики;

в) заключительное чтение одним учеником.

Часть вторая.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ. ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ УЧАЩИХСЯ.

I. ЗАДАЧИ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

На уроках чтения в начальной школе надо учить детей читать и понимать читаемое, вырабатывать у них умения и навыки сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения. К концу четвертого года обучения учащиеся должны сознательно и бегло читать незнакомый, но доступный по содержанию текст, соблюдая при этом необходимый темп чтения, паузы, ударения и интонации, передающие смысловые оттенки и эмоциональную окраску читаемого текста.

На уроках объяснительного чтения научно-популярных статей по естествознанию, истории и географии учащиеся должны приобретать элементарные знания об окружающем их мире, о прошлом своей Родины; на этих уроках они должны овладеть умением пользоваться книгой как источником знаний.

Одна из важнейших задач чтения состоит в том, чтобы воспитать в детях интерес и любовь к самостоятельному чтению художественных произведений и научно-популярных статей.

В речи на III Всероссийском съезде РКСМ 2 октября 1920 г. В. И. Ленин говорил: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество».

Лучшие произведения народного и литературного творчества, заучиваемые детьми наизусть с первого года обучения, и являются одной из ценных крупиц того культурного богатства, которое выработано человечеством. С этой точки зрения и надо подбирать материал для чтения, для заучивания наизусть и для разнообразных самостоятельных работ учащихся над этим материалом.

Обучение чтению в советской школе необходимо проводить так, чтобы не получалось разрыва между образовательными и воспитательными задачами чтения.

Единство образовательных и воспитательных задач чтения обусловливается уже тем, что литературные произведения вообще, про-

изведения же художественной литературы в особенности, имеют не только познавательное, но и воспитательное значение.

Помимо этого, надо иметь в виду и то обстоятельство, что каждый ученик представляет собой личность, индивидуальное развитие которой происходит в процессе обучения и воспитания, осуществляемого и на уроках чтения.

Всю воспитательную и образовательную работу с детьми как на уроках чтения, так и на всех остальных уроках в классе и на внеклассных занятиях необходимо проводить с такой установкой, которая дана тов. Ждановым в его выступлении:

«Советский строй не может терпеть воспитания молодежи в духе безидейности, в духе безразличия к политике. Необходимо оградить молодежь от тлетворных чуждых влияний и организовать ее воспитание и образование в духе большевистской идейности. Только так можно воспитать отважное племя строителей социализма, верящих в торжество нашего дела, бодрых и не боящихся никаких трудностей, готовых преодолевать любые трудности».[1]

II. МЕТОДЫ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Из отдельных методов чтения в начальной школе особого внимания заслуживают следующие: 1) объяснительное чтение и 2) «воспитательное чтение» (по Балталону).

Объяснительное чтение было господствующим методом в русской начальной школе с 60–70-х годов прошлого столетия до 20-х годов текущего столетия. Во время господства комплексной и комплексно-проектной системы объяснительное чтение было изгнано из практики нашей советской школы.

В постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» было дано прямое указание о необходимости привить учащимся «прочные навыки правильного чтения», но несмотря на это, объяснительное чтение все же не было восстановлено в нашей начальной школе вплоть до 1944/45 учебного года. В 1944 г. на Всероссийском совещании по народному образованию Народный комиссар по просвещению В. П. Потемкин заявил: «Объяснительное чтение восстанавливается в качестве основного метода обучения, согласно заветам Ушинского».

Заветы К. Д. Ушинского в основном сводятся к следующему:

1. «Средоточием всего преподавания в элементарных школах является... отечественный язык, а главною основною книгою – книга для чтения».

2. «... лучше давать детям читать немногое, но с отчетом о прочитанном».

---

[1] А. А. Жданов. «29-ая годовщина Великой Октябрьской Социалистической революции». Госполитиздат, 1946 г., стр. 17–18.

3. «При наглядном обучении знакомство с предметом для самого предмета играет второстепенную роль; главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и уменье верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы. Что же это такое, как не первоначальное упражнение в отечественном языке! Вот почему совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку. При таком насильственном разделении двух предметов в первоначальном обучении наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку – самую прочную свою основу: уменье зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами. Вот почему и в книге для первоначального чтения статьи о предметах наглядных должны занимать главное место. Но чтение этих статей только тогда приносит всю свою пользу, когда оно является результатом предварительной беседы учителя с учениками о том предмете, о котором говорится в статьях. Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения. Это и должно быть основанием логического чтения...»

4. «Дельное же воспитание должно обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами; а так как оно имеет дело с человеком, растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, то должно не только удовлетворять потребности настоящей минуты, но и делать запас на будущее время».

5. «Но этого мало: не хорошо и то ученье, которое вовсе не затрагивает чувства, предоставляя ему развиваться под случайными и, может быть, вредными влияниями. Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через посредство ученья закинуть в душу дитяти какое-нибудь доброе семя и связывать хорошее чувство с всяким представлением, с которым оно только может быть связано. Такие случаи беспрестанно представляются... но часто бывает, что преподаватель не только не пользуется этим случаем, но, наоборот, сам портит то доброе (нравственное) или эстетическое чувство, которое представляет ему предмет.

Так, например, нет никакой возможности, чтобы эстетическое или нравственное какое-нибудь стихотворение запало в душу ребенка, если изучение его обошлось ему дорого и сопровождалось, может быть, упреками и наказаниями».

6. «Кроме тех чувств, которые возбуждаются в душе ребенка преднамеренно воспитателями, гораздо более, и притом чувств гораздо сильнейших, возбуждается в душе детей или самими же воспитателями, но не преднамеренно, или средою, окружающей детей. И всякое из этих чувств оставляет свой след в душе,

и всякий из этих следов сливается или комбинируется с такими же или подобными следами; и из всей этой сети следов вырастают нравственные и безнравственные наклонности и характер человека.

Неужели воспитание, видя громадность своей задачи, должно отказаться от стремления, сколько возможно завладеть этими влияниями, создающими действительного, а не учебного человека!?

Все, что может быть сделано в этом направлении, должно быть сделано».

Этот завет К. Д. Ушинского, как и все приведенные выше заветы, имеют прямое отношение к постановке учебной и воспитательной работы в современной советской школе вообще, на уроках объяснительного чтения в частности.

Что значит в условиях нашего времени воспитывать «действительного, а не учебного человека?» Это значит воспитывать детей в духе коммунистической морали, прививать им лучшие качества человека нового социалистического общества.

7. «Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, в область народного духа... Вот почему, передавая детям какое-нибудь произведение народной словесности или его литературы, мы только тогда вводим дитя в обладание формами народного языка, если действительно уясняем ему ту мысль и то чувство, которые в них выразились... Вот почему, приступая к изучению какого-нибудь стихотворения, будет ли то песня Кольцова, или басня Крылова, или стихотворение Пушкина, или народная песня..., мы должны прежде всего сами уяснить себе хорошо это произведение, должны сделать ему строгую логическую и эстетическую оценку и определить, что в нем есть народного и почему оно заслуживает изучения. Кроме того, на каждое такое произведение мы должны смотреть, как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни. Но еще недостаточно, чтобы дети поняли подобное произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали».

8. «... чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика. У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Вот почему по большей части профессорам, не занимавшимся специально психологией и педагогикой, всегда кажутся странными и лишенными дельного содержании педагогические толки и споры. Но пусть эти люди сами устроят первоначальную школу и станут преподавать в ней; тогда они очень скоро убедятся, что есть многое в первоначальном

воспитании, о чем следует подумать, что следует изучить, о чем можно поспорить».

9. «На нравственное же чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико, то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция нисколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему».

10. «Басни и песни должны почти разучиваться во время урока, чтобы не давать большого труда дитяти учить басню вне класса, потому что это трудное зазубривание стихотворений убивает их эстетическое впечатление на душу дитяти; в классе под руководством учителя, помогающего вопросами памяти детей, изучение стихотворения идет очень скоро».

«Если бы наставники... действительно заставляли работать детей в классе, то детям оставалось бы разве только повторять дома выученное в школе. Но на деле большею частью бывает не так. Учителя сваливают на детей всю тяжесть ученья, не подумав о том, чтобы выучить их учиться».

«... лучшие педагоги решительно вооружаются против задавания уроков на дом детям младшего возраста и требуют, чтобы школа или наставник выучили детей сначала учиться, а потом уже поручили это дело им самим».

11. «Я знаю, что многие приверженцы интересного для детей чтения вооружаются против таких сухих статей, каковы, например, «В школе», «Наш класс», «Одежда», «Посуда», и другие подобного же рода; но я высказал уже прежде, что если непосредственный интерес чтения должен оживлять преподавание, то никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд учения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества. Защитники исключительно интересных детям рассказов сами убедятся в пользе этих сухих статеек, если попытаются вывести рядом умственные и письменные упражнения из какого-нибудь детского интересного рассказца и из такой деловой статейки. Они увидят тогда сами, насколько последняя удобнее первой для умственных и письменных упражнений, для выводов, сравнений и умозаключений, и убедятся, что статейка, вовсе не интересная по содержанию, делается для него интересною по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она собственно и написана».

12. Бессмысленной, механической зубрежке непонятных текстов церковных книг К. Д. Ушинский ясно и четко противопоставил

осмысленное, сознательное чтение доступных и интересных детям поэтических произведений народного творчества, лучших писателей и им самим созданных текстов.

Он писал: «Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма, но вместе с тем развивать в нем способность внимания, устную речь, рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов и вводить его понемногу в живой народный язык».

13. «Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания». «Если же дитя читает быстрее, чем может понимать, то значит оно читает бессознательно. Так читали ученики старинных школ, иногда с быстротою трещотки, которою пугают воробьев, чем доставляли большое удовольствие своим родителям и наставникам; но такое чтение не было целью при составлении моей книги. Быстрота чтения придет сама собою, вместе с развитием понимания; и в начале преподавания она не только ни к чему не пригодна, но даже вредна».

14. При обучении чтению «преподаватель должен достигать нескольких целей. Точное понимание слов и оборотов речи, употребленных писателем, с одной стороны, вводит дитя в более и более сознательное обладание его собственных словесных богатств, а с другой – пополняет и исправляет эти богатства и дает, наконец, детям хорошие словесные привычки. Это уже само собою показывает, какого рода статьи должны быть выбираемы для чтения и заучивания наизусть в малолетних классах».

15. В своих книгах для чтения в начальной школе («Родное слово», «Детский мир») К. Д. Ушинский под видом «объяснительного чтения, – говорит П. О. Афанасьев, – проводит в школу элементы такого образования, о котором в старой церковно-схоластической школе не могло быть и речи: это были элементы светского, притом же конкретно-реального образования. Книги для чтения «Родное слово» и «Детский мир» знакомили ребенка с окружающей его природой, людскими отношениями и с прошлым страны».

В старой, дореволюционной русской школе метод объяснительного чтения не раз подвергался весьма существенным изменениям, искажавшим самую идею этого метода.

Наиболее характерными из этих искажений были следующие: 1) уклон в сторону сообщения ученикам общеобразовательных знаний при чтении художественных произведений; 2) замена объяснительного чтения «словотолковательным чтением»; 3) злоупотребление излишними объяснениями и вопросами так называемой частной и общей катехизации.

Мысль К. Д. Ушинского о том, что ученики начальной школы должны получать начатки знаний по общеобразовательным дисциплинам, нельзя было осуществить в старой, царской школе путем подачи соответствующего материала в книгах для чтения, а также и путем

специальных учебных занятий с учащимися по таким предметам, как естествознание и география. Знания по этим предметам совершенно не включались в программу для начальных школ.

Методисты и учителя того времени (60–70-е годы прошлого столетия) нашли выход из этого положения в сообщении ученикам знаний по общеобразовательным предметам на уроках объяснительного чтения стихотворений, басен, рассказов, сказок.

Н. А. Корф, один из ближайших соратников К. Д. Ушинского по народному образованию, приводит образец такой работы по объяснительному чтению над словом *роса* в предложении: *на заре трава покрыта росою.* «Слово *роса,* – говорит он, – дает учителю повод говорить о тепле и холоде, о теплоте земного шара, о влиянии на жидкости тепла и холода и пр.»

Для объяснения слова *роса* было предложено шестнадцать вопросов: «Заметили ли вы, что окна зимой потеют? Когда потеют окна: зимой или летом? Где теплее зимой, в комнате или на дворе? Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? Что горячее: пар самовара или нож? Отчего в самоваре образуется пар?» и т. д.

«Несмотря на то, что мы значительно сократили беседу о росе, – говорит Н. А. Корф, – читатель мог, однако, убедиться» и по приведенному нами примеру в том, что объяснительное чтение, как его понимают некоторые, требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении».[1]

В нашей начальной школе ознакомление учащихся с явлениями окружающей природы по определенной программе начинается с I класса и проводится разнообразными методами: методом наблюдений, постановкой опытов, а также и методом объяснительного чтения специально подобранных статей в общей книге для чтения (I, II и III классы) и в особом учебнике по естествознанию (IV класс).

Поэтому учителям советской начальной школы нет никакой необходимости на уроках чтения художественных произведений сообщать ученикам знания по общеобразовательным учебным дисциплинам.

В годы общественно-политической реакции (80-е и 90-е годы прошлого столетия) объяснительное чтение превратилось в худший вид чисто словесного, формально-схоластического «словотолкования».

Речь шла уже не о том, чтобы сообщить детям определенный круг общеобразовательных знаний, а о том, чтобы «объяснить», «истолковать» им значение отдельных слов и выражений.

Часто истолкование значений слов и выражений сопровождалось беседами на случайные темы; например, при разборе стих. Баратынского «Где сладкий шопот моих лесов» в связи

[1] Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка. Учпедгиз, 1941, стр. 143.

с объяснением слова *корой* («Под ледяной своей корой ручей немеет») ученикам сообщали сведения о том, что из коры некоторых деревьев плетут лапти.

Сплошь и рядом даваемые учителями «объяснения» были неправильны, например, выражение «Опешил бедный мой Степан» (басня Крылова «Крестьянин и работник») заменяли выражением «Стал, как пешка», ошибочно полагая, что сопоставление слов *опешил – пешка* поможет ученикам понять смысл приведенной выше фразы.

Главнейшая ошибка сторонников «словотолковательного чтения» заключалась в том, что они, как говорится, из-за деревьев не видели леса: уделяя исключительное и притом одностороннее внимание отдельным словам и выражениям, упускали из виду произведение в целом.

При «словотолковательном чтении» наиболее широкого распространения достигло и еще одно искажение объяснительного чтения: злоупотребление излишними вопросами и объяснениями.

На то и другое искажение объяснительного чтения и на вредные последствия этих искажений правильно указывал В. Я. Стоюнин, видный педагог и методист 70–80-х годов прошлого столетия.

«При объяснении прочитанной статьи, – говорит Стоюнин, – слишком много стараются об объяснении отдельных фраз, окружая их множеством разных вопросов с целью убедиться, понимает ли их ученик. И никому не приходит на ум, что этими вопросами, многоречивыми объяснениями заслоняют целое и убивают тот живой образ, который должен быть вызван чтением и пополнен какими-либо новыми признаками. Мы уже не говорим о чувстве, которое должно бы было вызваться образом: чувство тут совершенно подавляется фразами, ученик скоро устает отвечать на вопросы... и вместо удовольствия, какое мог бы вызвать возникший в душе образ, чувствует одну скуку».

Эти излишние вопросы, по мнению В. Я. Стоюнина, могут привести лишь к тому, что «ученик наконец потеряет нить содержания, следовательно, и интерес к читаемому и будет сосредоточивать все свое внимание на отдельных фразах: целое не создается при таких условиях...; впечатление от такого чтения – скука, которая помешает быть внимательным и при вторичном чтении; отсюда образуется вялость ума, не находящего интереса в труде».

Окончательный свой вывод по этому вопросу В. Я. Стоюнин дает в следующей формулировке: «Мы решительно утверждаем, что подобное объяснительное чтение, если не убивает, то ослабляет в ребенке те задатки, из которых должно вытекать правильное умственное развитие».

«Эти задатки, – по мнению Стоюнина, – заключаются в тех живых впечатлениях, которые накопились в ребенке в течение его жизни, в тех образах, которые у него слагались из этих впечатлений, в тех понятиях, которые вытекали из этих образов, в тех,

наконец, чувствах, какие вызывались и теми и другими. Со всем этим должно соединяться объяснительное чтение».

«Самая доступная для ребенка форма, – говорит В. Я. Стоюнин, – не очень длинный рассказ, в котором передается движенье действие, сцена в связи с знакомым ему чувством; тогда образы живо возникают в его воображении и в новой комбинации прочно остаются в памяти; тогда он может передать и рассказ о них».

Против излишних объяснений выступал и В. П. Шереметьевский. Он возражал даже против термина «объяснительное чтение»: «Самое название «объяснительное чтение» дает повод, как мне думается, к излишним объяснениям, особенно малоопытным катехизаторам, считающим своею обязанностью объяснять все и вся, вдоль и поперек, вкривь и вкось».

Указанные выше искажения, однако, не могут служить основанием для того, чтобы основную идею объяснительного чтения признать неправильной и самый метод непригодным для использования в классах начальной школы.

Искажения и ошибки, допускавшиеся в старой, дореволюционной школе, не должны повторяться в практике современной, советской школы.

В то же время надо учесть и те ошибки, которые явились прямым следствием замены объяснительного чтения в период господства комплексно-проектной системы так называемым «классным» чтением.

Эта замена сопровождалась некритическим перенесением в классы начальной школы – особенно в III и IV – некоторых положений воспитательного чтения.

Метод воспитательного чтения разработали Ц. и В. Балталон в книге «Воспитательное чтение»; третье издание этой книги было выпущено в 1908 г.

Основные положения этого метода заключается в следующем:

1. Материалом для чтения должны быть «лучшие произведения детской художественной и научно-популярной литературы», значительные по объему, законченные по содержанию, без всяких сокращений.

2. «Мы считаем метод воспитательного чтения, основанный на самостоятельном чтении учителем цельных произведений детской художественной и научно-популярной литературы, таким, которому предстоит постепенно вытеснить господство хрестоматии...»

На уроках воспитательного чтения, оказывается, должен читать учитель, а не ученики. В этом – самое слабое место метода, разработанного Ц. и В. Балталон.

3. Работа над содержанием читаемых произведений должна проводиться в форме бесед по плану, предлагаемому учителем. Как Ц. и В. Балталон, так и последователи их, особое внимание

уделяли вопросам, связанным с содержанием произведений, а также и вопросам, направленным на усиление эмоционального воздействия читаемых текстов на учащихся.

В этом наиболее сильная сторона метода, разработанного Ц. и В. Балталон.

4. «Пересказ принимает форму более свободного изложения пережитых впечатлений и мыслей. Пересказ этого типа не имеет целью исчерпать непременно все содержание прочитанного текста по частям, без пропусков; достаточно, если ученик отозвался на него оживленною, осмысленною речью».

«Практика воспитательного чтения, – говорит Ц. Балталон, – показывает, что чем больше статья, чем лучше она прочитана учителем, тем она интереснее детям, тем легче запоминаются и пересказываются отдельные эпизоды и всегда с одного раза».

Само собой разумеется, что требование о том, чтобы учитель все время читал, а ученики только слушали, – для классов начальной школы совершенно неприемлемо. На уроках чтения должен, когда в этом есть необходимость, читать и учитель, но в основном читать должны все же учащиеся: они ведь должны за годы пребывания в начальной школе овладеть прочными навыками сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения.

Ц. Балталон в своей примерной схеме чтения художественных произведений отводил 11 часов на чтение учителя и на различные виды воспитательной и образовательной работы в связи с чтением и только 2 часа на чтение самих учащихся.

Недостаточный охват чтением учащихся наблюдается не только в старших, но и в младших классах наших школ, и это – один из наиболее ярких показателей некритического перенесения в классы начальной школы методики воспитательного чтения.

В этом же кроется и одна из важнейших причин недооценки при «классном» чтении лексического и логического разбора читаемых текстов, а также особых упражнений в устном пересказе и в письменном изложении прочитанного.

Полный отрыв обучения чтению от изучения грамматики точно также является прямым следствием замены объяснительного чтения «классным» чтением с уклоном в сторону «воспитательного» чтения.

Требование о том, чтобы для чтения брались лучшие произведения народного творчества, художественной и научно-популярной литературы, ни в какой мере не противоречит основной идее объяснительного чтения. Вопрос об объеме этих произведений необходимо разрешать в зависимости от целого ряда других условий, например, от возраста учащихся, от степени их общего развития и подготовленности к сознательному чтению, от характера самих текстов и т. д.

Ни в какой мере не противоречит идее объяснительного чтения и требование о единстве образовательных и воспитательных

задач на уроках классного чтения. При правильной постановке уроков объяснительного чтения эти задачи, как показывает опыт передовых учителей, могут быть разрешены с большим успехом.

III. ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ.

Чтение учащихся должно быть сознательным, правильным, беглым и выразительным.

Сознательность, правильность, беглость (скорость) и выразительность являются качествами чтения, существенными признаками одного и того же процесса – умения читать и понимать читаемое.

Эти качества чтения тесно связаны между собой; между ними имеется не только тесная связь, но и активное взаимодействие. Если правильность, беглость и выразительность чтения зависят от понимания читаемого текста, то и понимание читаемого в свою очередь находится в прямой зависимости от умения читать с достаточной скоростью и с соблюдением требований о правильном и выразительном чтении.

Постепенное усовершенствование указанных выше качеств чтения происходит в процессе обучения и, следовательно, зависит от преднамеренного, заранее предусмотренного использования таких видов, способов и приемов учебной работы, которые учат детей читать и понимать читаемое и в то же время прививают им умения и навыки самостоятельной работы над текстом для чтения.

А. СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Сознательность чтения состоит в том, что читающий понимает читаемые тексты, т. е.: 1) понимает слова и выражения, входящие в состав этих текстов; отдает себе отчет в том, какие слова и выражения непонятны, и умеет находить объяснения этим словам и выражениям; 2) понимает смысловую сторону читаемого текста, его построение и умеет определить главное, самое основное содержание в этом тексте и выразить его в немногих словах; 3) понимает идейную сторону прочитанного текста и умеет выявлять к ней свое отношение.

Сознательность чтения зависит от некоторых умений и навыков, а эти умения и навыки могут быть выработаны у учащихся на уроках объяснительного чтения путем использования таких видов учебной работы, как: 1) лексический разбор, 2) логический разбор и 3) уяснение идейной стороны читаемых текстов.

1. Лексический разбор.

Лексический разбор, т. е. объяснение непонятных слов и выражений, надо проводить с соблюдением следующих общих требований: а) объяснять только те слова и выражения,

которые существенно важны для понимания читаемого текста; б) непонятные слова и выражения надо объяснять в том их значении, какое они имеют в читаемом тексте; в) характер объяснений должен определяться теми причинами, которые порождают непонимание слов и выражений учащимися; г) объяснения должны быть краткими, но ясными и точными; д) в отдельных случаях следует пользоваться приемом сопоставления разных значений одного и того же слова (омонимы), различных оттенков разных слов, имеющих общее значение (синонимы) и т. д.

Одной из причин непонимания учениками значений слов может быть, например, то, что ученики никогда не видали предмета или явления, обозначаемого словом (дупло, трамвай, акула).

В этом случае необходимо или показать ученикам новый для них предмет, новое для них явление – в натуре, в модели или на картинке – с краткими, но ясными и точными пояснениями, или же, при невозможности это сделать, ограничиться одними пояснениями.

Прием наглядного показа может быть с большим успехом использован при объяснении слов, обозначающих действия или состояния предметов. Этот показ может быть действительным, на самом деле, или условным, например, по заданию: «Покажи, как траву косят косой».

Наглядный показ может быть применен и при объяснении слов, обозначающих признаки предметов и признаки действий. В басне Крылова «Ворона и лисица» (IV класс) про лисицу сказано: «Плутовка к дереву на цыпочках подходит». Значение слова «на цыпочках» станет для учеников более понятным при показе, как это лиса подходит к вороне, с одновременным объяснением, почему она так делала.

Стих. «Утро» (II класс) начинается предложением:

Румяной зарею
покрылся восток.

Стих. «Весенний дождь» (IV класс) начинается словами:

Красным полымем
заря вспыхнула.

Слова: *восток* и *полымем* – могут быть и должны быть объяснены ученикам; ученики должны знать, что обозначают эти слова. Но следует ли объяснять ученикам, как это восток «румяной зарею покрылся» и как это заря «вспыхнула» «красным полымем» (пламенем)?

Суть дела заключается не в том, чтобы объяснить ученикам эти слова при помощи каких-то других слов, а в том, чтобы эти слова вызывали у детей живые и яркие представления о знакомых явлениях природы: об утренней заре, о восходе солнца, о том, как восточная часть неба покрывается румяной зарею, когда и как вспыхивает эта заря красным пламенем.

Если у детей имеются эти представления, основанные на личных наблюдениях, то в этом случае достаточно будет вопроса о том, кто

наблюдал утреннюю зарю, когда и где, и слова поэта явятся лучшим выражением этих наблюдений.

Следовательно, надо своевременно позаботиться о том, чтобы у каждого ученика был достаточный запас ясных и ярких представлений о разнообразных явлениях природы на основе личных наблюдений. Правильно делают те учителя, которые приучают детей к систематическим наблюдениям над сезонными явлениями природы и учат выражать результаты наблюдений ясно и точно в связной речи.

В тех случаях, когда непонятным словом обозначается знакомый, но известный под другим названием предмет, знакомое, но известное под другим названием явление – в каждом из этих случаев необходимо пользоваться приемом замены непонятного слова понятным *(аул* – горное селение, *пурга* – вьюга и т. д.).

В «Сказке о царе Салтане» (IV класс) неоднократно употребляется слово *гости.* («Пристают к заставе гости»). Слово *«гость»* встречается и в стих. Михалкова «А у вас?» («А у нас сегодня гость».)

В «Сказке о царе Салтане» слово *гости* употреблено в значении *купцы, торговые люди.* Это значение слова гости и должно быть выяснено ученикам при чтении «Сказки о царе Салтане». В стихотворении Михалкова слово гость дано в значении хорошо знакомого человека, приятеля, товарища, который пришел навестить своих приятелей, друзей, товарищей. Это значение слова *гость* и надо выяснять ученикам при чтении стих. «А у вас?».

Сопоставление двух значений одного и того же слова *гость (гости)* можно будет сделать в том классе, в котором читается «Сказка о царе Салтане».

Многие новые для учащихся слова могут быть объяснены путем раскрытия значений этих слов при помощи других, уже знакомых детям слов. Например: *светелка* («Сказка о рыбаке и рыбке») – светлая небольшая комната, обычно в верхней части жилья; версты *полосаты* – столбы для счета верст; их окрашивали полосами в два разных цвета.

Дети могут понимать слово (дом, воз, изба), но не понимать оттенка, который придается слову суффиксом (домик, возище, избенка). В этом случае возможна замена, например, слова *домик* словами *маленький дом, возище – большой воз, избенка – плохая изба.* Можно в этом случае использовать готовые картинки и рисунки самих учащихся (дом, домик).

Непонятные сложные слова можно объяснить путем разложения слова на составные части: *водолаз* – вода лазить – в воду лазит; *белоствольная* (береза) – белый ствол (у березы).

Обращение к составу слова окажется полезным и при уяснении детям значения таких слов, как *рукавица* – рука, на всю руку; *перчатка* – перст (палец), на каждый перст, на каждый

палец; *подушка* – уши (ухо), под ухо: кладем под ухо; *наушники* – уши, на уши; *мышка-норушка,* норушка – нора, живет в норе.

При объяснении слов с отвлеченным значением можно, например, родовое понятие – разложить на видовые (*овощи:* капуста, лук, морковь, редиска, репа, редька; *мебель:* стол, стул, табуретка, скамейка).

В других случаях отвлеченное понятие можно соединять с каким-нибудь конкретным примером, взятым из жизни или из прочитанного произведения.

Например, значение слова *лесть* лучше всего может быть уяснено на примере лисицы из басни «Ворона и лисица» или значение слова *неблагодарность* – на примере волка из басни «Волк и журавль».

В художественных произведениях встречаются такие обороты речи, смысл которых не может быть выяснен путем объяснения значений слов, входящих в состав этих оборотов. Например, выражение «Из кожи лезут вон» (басня «Лебедь, щука и рак») нельзя объяснить путем истолкования значений слов: *кожа, лезет вон,* а надо этот оборот речи заменить другим, но выражающим ту же самую мысль, например: *тянут из всех сил;* или «Пришло хоть ноги протянуть» (басня «Волк и журавль») – «пришлось хоть умереть» (подавился костью, не может ни охнуть, ни вздохнуть).

Вопрос о том, какие слова и обороты речи надо объяснять и как объяснять, должен разрешаться учителем особо для каждого текста и применительно к возрасту учащихся, к уровню их развития. Слова и обороты речи, намечаемые для объяснения, лучше всего выписывать в особую тетрадь с указанием, из какого произведения или из какой статьи они взяты. Под каждым словом и оборотом речи надо оставлять место для занесения сюда: а) замечаний о том, как дети понимают слово шли оборот речи; б) какое объяснение было дано и насколько оно оказалось удачным.

Объяснения непонятных ученикам слов и оборотов речи могут даваться учителем перед чтением в тех случаях, когда эти слова и обороты речи являются для учеников совершенно новыми и когда непонимание этих слов и оборотов речи может привести к непониманию или к неправильному пониманию учениками содержания читаемого текста.

В других случаях объяснение новых для учащихся слов может быть дано в самом процессе чтения, например, путем замены нового, незнакомого ученикам слова знакомым словом.

Объяснение непонятных слов, оборотов речи и предложений чаще всего проводится в связи с чтением и разбором отдельных частей текста.

Бывают такие случаи, когда к объяснению слов, оборотов речи и предложений приходится прибегать после чтения и разбора

произведения в целом. Если заглавие рассказа «Храбрец», а мальчик в этом рассказе показан трусом, то в этом случае по прочтении рассказа придется еще раз вернуться к слову *храбрец,* чтобы ученики поняли, почему такое заглавие дано этому рассказу.

Так же придется поступить, например, и при чтении стих. Н. А. Некрасова «Генерал Топтыгин».

Учитель должен постепенно приучать детей находить непонятные им слова и выражения в читаемом тексте. Сначала это надо делать при чтении деловых статей, а потом и художественных произведений. Чем старше класс, тем больше детям надо предоставлять самостоятельности в этом деле. Ученики IV класса должны не только указывать непонятные слова и обороты речи, но и находить объяснение им, например, в «Толковом словаре» под ред. Ушакова.

2. Логический разбор.

Логический разбор, т. е. уяснение логической стороны содержания читаемых текстов, проводится или вопросами, исчерпывающими содержание текста, или вопросами, выясняющими логическую связь между отдельными частями, или же делением текста на части и оглавлением каждой части, т. е. составлением плана.

Вопросы, исчерпывающие содержание читаемых текстов, должны служить в то же время и для развития устной речи учащихся, а поэтому ответы на эти вопросы должны быть полными и связными.

Научно-популярные, деловые статьи делятся на части по количеству главных мыслей в статье: сколько в статье главных мыслей, столько в ней и частей.

Художественные произведения надо делить на части по количеству существенно важных моментов в развитии действия или по другим признакам, свойственным этим произведениям.

Существенно важными моментами произведений с явно выраженной фабулой являются главные моменты развития действия, устанавливаемые по вопросам: как началось дело? что было потом? а затем? а дальше?... Чем закончилось дело?

Например, в рассказе Аксакова «Человек под снегом» (I класс) дело началось с того, что Арефия занесло снегом. Это первый существенно важный момент в развитии действия (завязка действия). Второй существенно важный момент – родные не нашли Арефия. Третий – охотничья собака нашла Арефия. Четвертый – народ спас Арефия.

Следовательно, рассказ «Человек под снегом» должен быть разделен на четыре части.

Каждая часть должна иметь законченное по смыслу содержание.

Если в основе повествования лежит ассоциация по смежности во времени (что сначала? что потом? и т. д.), то описание имеет в своей основе ассоциацию по смежности в пространстве: в одно и то же время надо сразу представлять себе то, что происходит в разных местах. Ассоциация по смежности в пространстве лежит, например, в основе стих. А. С. Пушкина «Зима». Это стихотворение легко делится на три части, соответственно трем картинам: 1) крестьянин обновляет путь, 2) летит кибитка удалая и 3) дворовый мальчик и его мать. И все это происходит в одно и то же время, но в разных местах.

Во многих случаях при делении произведений на части необходимо учитывать некоторые характерные особенности их построения.

Например, басни могут иметь как особую часть нравоучение в начале или в конце.

Многие сказки имеют особый зачин («В некотором царстве, в некотором государстве...» или «Жил-был...») и особую концовку («Я там был...» или «Был у Иванушки колодец, а в колодце рыба елец, а моей сказке конец» – «Иванушка-дурачок», IV класс); зачин и концовку в сказках следует выделять.

В стих. Н. А. Некрасова «Дед Мазай и зайцы» (III класс) рассказ о том, как Мазай во время половодья спас зайцев, вставлен между вступлением («Старый Мазай разболтался в сарае...») и концовкой («Я их не бью ни весною, ни летом...»).

И вступление и концовку при чтении этого стихотворения также надо выделять особо. Самый же рассказ деда Мазая в свою очередь делится на шесть частей: 1) «Зайцы на островке», 2) «Зайчишка на пеньке», 3) «Зайчиха у куста», 4) «Зайцы на бревне», 5) «На волю», 6) «Больные зайцы».

Такое сложное построение имеет и стих. Некрасова «Крестьянские дети» (IV класс). Отдельные картины из жизни крестьянских детей: 1) Грибные набеги, 2) На большой дороге, 3) Сын видит и 4) Мужичок с ноготок – даны между началом и концом рассказа о детях, за которыми Некрасов наблюдал из сарая.

Каждая из этих частей имеет свое самостоятельное содержание, но все они, взятые вместе, показывают отношение поэта к крестьянским детям во время крепостного права: любовь к ним, сочувствие, следовательно, и протест против того положения, в котором находились крестьянские дети в то время.

При делении текста на части в младших классах с большим успехом можно использовать так называемый картинный план. Учитель вывешивает картинки, а ученики к каждой картинке подбирают подходящую но содержанию часть текста, читают каждую из этих частей и объясняют, почему она подходит к такой-то именно картинке.

Картинным план можно составлять и из рисунков самих учащихся. Текст делится на части; устанавливается, какие картинки и как можно нарисовать к этим частям; задание нарисовать картинки выполняется или на уроке рисования или же дома; каждый учитель может нарисовать одну или несколько картинок; картинки просматриваются, и из наиболее удачных составляется картинный план.

Такие рисунки могут многое рассказать учителю, например, правильно ли понимают ученики отдельные места прочитанного текста.

Желание правильно нарисовать картинки к тексту заставляет детей с большим вниманием читать этот текст, чтобы яснее представить себе те картины, которые изображаются в нем. По картинному плану учащиеся с большей охотой передают содержание прочитанного текста.

Заглавия к отдельным частям можно давать или в форме вопросов, или в виде простых предложений повествовательного характера, или в форме назывных предложений, состоящих из одного или двух слов.

Образцы заглавий различной формы:

ЧУЖАЯ ВЕТОЧКА.

1. Как садовник пересадил дикую яблоньку в питомник?
2. Как садовник сделал прививку дикой яблоньке?
3. Как переболела яблонька?
4. Что стало с яблонькой через три года?

ЧУЖАЯ ВЕТОЧКА.

1. Садовник нашел дикую яблоньку.
2. Он сделал прививку дикой яблоньке.
3. Яблонька переболела.
4. «И такая-то хорошенькая удалась яблонька».

ЧУЖАЯ ВЕТОЧКА.

1. Дикая яблонька.
2. Прививка.
3. Болезнь яблоньки.
4. Хорошенькая яблонька.

Чтение каждой части, как правило, сопровождается следующими видами учебной работы: а) постановкой вопросов, б) объяснением новых и трудных для понимания слов и оборотов речи и в) заданием – дать заглавие прочитанной части.

Вопросы для беседы по содержанию частей надо намечать заранее.

При постановке вопросов необходимо руководствоваться следующими соображениями:

а) вопросы должны вытекать из содержания читаемой части и вести к пониманию основного содержания каждой части;

б) при чтении отдельных частей могут быть использованы вопросы, исчерпывающие содержание читаемой части; вопросы,

помогающие выделить и объяснить какие-либо существенно важные особенности или подробности этого содержания, а также и вопросы обобщающего характера, приучающие детей определять главное содержание прочитанной части, делать выводы;

в) вопросы необходимо ставить в определенной последовательности, так, чтобы каждый новый вопрос имел связь с вопросом, ранее поставленным, дополнял его и вносил что-либо новое;

г) вопросы надо ставить так, чтобы они заставляли учеников вдумываться в содержание читаемого, соображать, учили бы думать;

д) надо ставить только необходимые вопросы и только необходимое количество их.

Разбор по вопросам каждой части должен заканчиваться обобщающим вопросом по содержанию части. В том и другом случае ученикам придется сделать обобщение, т. е. определить главное содержание части и выразить его в одном или нескольких предложениях, иногда словами самого автора.

Связь между частями устанавливается обычно по вопросам. Вопросы же в этом случае ставятся в зависимости от характера связей. В тех случаях, когда связь имеет, например, характер временной последовательности, вопросы ставятся с целью выявить эту связь: что было сначала? что было потом? а затем? чем закончилось дело?

В тех же случаях, когда связь между частями имеет характер причинной зависимости, вопросы должны ставиться на выявление этой связи.

Разнообразная логическая работа над текстом: чтение и разбор частей, придумывание своих заглавий, установление связи между частями – должна содействовать выработке у учащихся умения определять основное, самое главное в содержании читаемых текстов и выражать его в немногих предложениях.

3. Уяснение идейной стороны читаемых текстов.

Уяснение идейной стороны читаемых текстов надо проводить так, чтобы дети, усваивая содержание читаемых текстов, учились отдавать себе отчет в прочитанном и выявлять свое отношение к прочитанному.

Если в I классе дети должны овладеть умением давать «осмысленные ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту», то в IV классе они уже должны научиться давать правильные, полные, обоснованные ответы на обобщающие вопросы после чтения художественных рассказов и научно-популярных статей и самостоятельно определять главную мысль (идею) прочитанного.

При чтении и анализе художественных произведений надо учитывать особый характер этих произведений и в основном

руководствовался следующими указаниями В. Г. Белинского:

а) «Вы рассказываете детям сказку или повесть, спрячьтесь за нее, чтоб вас было не видно, пусть все и нем говорит само за себя, непосредственным впечатлением» и б) «У вас есть нравственная мысль – прекрасно, не выговаривайте же ее детям, но дайте ее почувствовать, не делайте из нес вывода в конце вашего рассказа, но дайте им самим вывести...»

Одна из главнейших особенностей художественного произведения заключается в образном показе действительности. В то время, как ученый, отображая действительность, мыслит понятиями, поэт, по выражению В. Г. Белинского, «мыслит образами».

Н. В. Гоголь утверждал, что поэтические образы, как полновластные хозяева, входят в «наши души и распоряжаются там».

А. С. Серафимович очень верно и метко выразил мысль о воздействии поэтических образов на читателя в следующих словах: «Я всегда боялся что-нибудь подсказать читателю; я хотел, чтобы мои образы, как зубами, схватили его и привели к должным выводам».

«Должные выводы» – определенные идеи, главные и второстепенные мысли – в деловых статьях являются предметом непосредственного их восприятия и усвоения, так как они составляют конкретное содержание читаемых текстов.

В художественных произведениях конкретное содержание составляют поэтические образы: картины природы, сцены из жизни, образы действующих лиц – и тесно связанные с ними чувства. Идеи, «должные выводы» в художественных произведениях, как правило, не высказываются, а показываются; показ же осуществляется при помощи поэтических образов, вызывающих энергичную работу воображения, чувства и мысли.

При чтении художественных произведений самое главное, самое основное заключается в том, чтобы учащиеся наиболее ярко и живо воспринимали поэтические образы, правильно осмысливали их и приходили к «должным выводам».

В письмах А. П. Чехова к брату имеются весьма ценные указания о приемах наглядного изображения картин природы и душевных переживаний героев.

«В описании природы, – говорит Чехов, – надо хвататься за мелкие частности, группируя их таким образом, чтобы, по прочтении, когда закроешь глаза, давалась картина». Это указание А. П. Чехова в полной мере может быть отнесено и к описаниям картин быта и сцен из жизни людей; оно имеет большое значение для выбора приемов анализа (разбора) описаний: на что обращать внимание детей, что и как надо делать, чтобы ученики ясно и отчетливо представляли себе ту или иную картину природы или быта, ту или иную сцену из жизни.

В каждом из этих случаев необходимо применять вопросы детализирующего характера, имеющие целью привлечь

внимание детей к мелким частностям той или иной картины, а также вопросы систематизирующего, объединяющего характера и задания – представить картину в целом, нарисовать ее словами, а в отдельных случаях красками или карандашом.

Такое же положительное значение имеет и указание А. П. Чехова о том, как надо изображать душевные состояния героев. Он дает своему брату следующий совет: «Лучше всего избегать описания душевного состояния героев. Нужно стараться, чтобы оно было понятно из действий героев».

Работа над поэтическими образами действующих лиц рассказов, как и сказок и басен, должна проводиться с использованием разнообразных заданий, приучающих детей находить нужный материал о действующих лицах, правильно истолковывать этот материал и делать правильные выводы, т. е. выявлять свое отношение к действующим лицам, давать оценку их поступкам, желаниям и поведению.

Из отдельных заданий по работе над текстом в данном случае наиболее ценными являются следующие:

а) перечислить всех действующих лиц и выделить из числа их главных действующих лиц;

б) подобрать материал, характеризующий действующих лиц, и обобщить его;

в) подготовиться к связному изложению материала о главном действующем лице произведения.

При подборе материала о главных действующих лицах произведения могут быть использованы разнообразные способы и приемы работы. Выбор этих способов должен определяться содержанием читаемых произведений, теми способами показа действующих лиц, которые использованы автором в данном произведении.

В одних случаях автор прямо указывает ту или иную характерную особенность действующего лица.

Например, Л. Н. Толстой в рассказе «Кавказский пленник» прямо указывает следующие особенности, характеризующие Жилина: а) барин; б) служил офицером; в) «невелик ростом, а удал»; г) «на всякое рукоделье мастер был».

И. А. Крылов в басне «Волк и журавль» называет волка коварным зверем:

Зверь вскричал коварный.

В этих случаях задание для учащихся должно состоять в том, чтобы найти в произведении слова автора о действующем лице, выписать эти слова и проверить, подходят ли эти слова к действующему лицу. Одному из рассказов в книге по чтению для II класса дано заглавие «Храбрец», как было указано выше. Слово «храбрец», использованное для заглавия этого рассказа, заключает в себе насмешку над мальчиком, храбрым на словах, но трусливым на деле.

В других случаях особенности, характерные для одного действующего лица, указываются в словах других действующих лиц. Например, старик в «Сказке о рыбаке и рыбке» называет свою старуху сварливой бабой.

И в этих случаях работа учащихся должна заключаться в подборе материала и в проверке, подходит ли то или иное название к действующему лицу.

В некоторых случаях характерные особенности действующих лиц указываются автором, но не прямо к данному лицу, а ко всем таким же лицам.

Например, И.А. Крылов в басне «Волк и журавль» говорит о волках:

Что волки жадны, всякий знает.

Ясно, что и тот волк, о котором рассказывается в басне, тоже жадный, что жадность и явилась причиной его беды: «он костью чуть не подавился».

Но в большинстве случаев автор не называет характерных особенностей действующих лиц, а показывает эти особенности – черты характера – в действиях и поступках этих лиц, в их отношениях к другим действующим лицам, в том, как они ведут себя в той или иной обстановке.

Картины природы и быта, сцены из жизни и надо рассматривать с учениками в связи с работой над образами действующих лиц.

Классические образцы показа действующих лиц в их поступках и действиях в связи с показом картин природы и быта даны Л. Н. Толстым в его рассказе «Кавказский пленник».

В рассказе «Кавказский пленник» Л. Н. Толстой показывает Костылина плохим товарищем, а Жилина хорошим, отличным товарищем, но он об этом прямо не говорит ни в одной из глав рассказа.

Только сопоставление двух образов – в их желаниях, мыслях и поступках – дает достаточно материала для того, чтобы ясно представить себе и понять, что Костылин – плохой, а Жилин – прекрасный товарищ.

Костылин как плохой товарищ показан в первой главе. В этой главе особо подчеркнуты следующие обстоятельства:

а) Дороги на Кавказе в то время были опасны: люди передвигались из крепости в крепость; охраняли «провожатые солдаты».

б) Дело происходило летом: «Пыль, жара, солнце так и печет»; «укрыться негде», «голая степь – ни деревца, ни кустика по дороге».

в) Костылин впервые и показан в этой обстановке: «мужчина грузный, толстый», «весь красный», «пот с него так и льет», ему «есть хочется», и он поэтому первый предлагает Жилину: «Поедем, Жилин, одни».

г) Жилин соглашается, но ставит условие: «Только уговор – не разъезжаться». Л. Н. Толстой подчеркивает и еще одно обстоятельство: у Костылина – ружье и оно заряжено, а у Жилина только шашка.

д) В момент опасности Жилин кричит Костылину: «Вынимай ружье!» А Костылин повернул лошадь и закатился, что есть духу к крепости.

Так поступил Костылин: бросил товарища в беде, нарушил уговор.

Этот поступок Костылина является достаточным основанием для вывода о том, что Костылин – плохой товарищ, что он – трус. Этот вывод дета должны сделать при объяснительном чтении первой главы рассказа «Кавказский пленник».

В пятой главе Жилин и Костылин показаны во время первого неудачного побега из плена.

Жилин раскопал дыру под стеной сарая пошире, «чтобы Костылину пролезть»; сам он пролез тихо, незаметно, а Костылин полез – «зацепил камень ногой, загремел». Уляшин залаял, хозяин «загайкал из сакли». Жилин выручил: «чуть свистнул, кинул лепешки кусок»; «Уляшин узнал... перестал брехать», «молчит..., трется ему о ноги, хвостом махает».

Жилин и Костылин в пути: «Пошли через двор под кручь к реке, перешли реку, пошли лощиной»; «ошиблись... – вправо забрали»; назад пошли «и влево, в гору, в лесу»; «Вошли в лес... Напали на дорожку в лесу. Идут».

Рассказ о том, каким путем шли Жилин и Костылин, сопровождается описанием картин природы и показом, как ведут себя в пути и Жилин и Костылин.

Условия для побега, казалось бы, самые благоприятные: по земле туман стелется (в тумане не видно беглецов), а на небе звезды и молодой месяц (по ним можно направление правильно определить).

Толстой говорит: «В тумане свежо, идти легко».

Идти легко Жилину, потому что он привык ходить, потому, что он часто ходил по горам (травы собирал – «народ лечить», разведку делал – в какой стороне крепость), а Костылину – трудно ходить: «сапоги... ноги стерли»; «Пошел... босиком, – еще того хуже: изрезал все ноги по камням и все отстает».

А потом, в лесу, после встречи с татарином, не утерпел и от боли закричал:

– Ой, больно!

Пришлось Жилину посадить на себя Костылина и тащить его. Тащит Жилин Костылина, а сам думает: «И чорт меня дернул колоду эту брать с собой. Один я бы давно ушел».

И в это самое время Костылин говорит:

– Иди один, за что тебе из-за меня пропадать.

Жилин, не задумываясь, говорит:

– Нет. не пойду, не годится товарища бросать.

И действительно не бросил и снова попал в плен.

Этот поступок Жилина показывает, что он – хороший товарищ.

Жилин как хороший товарищ будет еще лучше понят детьми в том случае, когда их внимание будет обращено на следующие обстоятельства: а) из плена Жилина выкупить некому (письмо о выкупе он послал с неправильным адресом) и б) своей жизнью он рискует из-за Костылина, который бросил его в беде.

Работа над образами Жилина и Костылина важна и сама по себе, но она ценна еще и потому, что подводит детей к пониманию одной из любимых идей Л. Н. Толстого – идеи товарищества. Образом Жилина Л. Н. Толстой отвечает на вопрос, какими должны быть товарищи.

В условиях нашей Советской страны образцы подлинной дружбы, настоящего товарищества и действительной взаимопомощи повседневно встречаются во всех областях трудовой деятельности, общественной жизни как в условиях мирного строительства, так и в условиях военного времени, как в среде взрослых, так и в среде детей.

Следовательно, работа над поэтическими образами рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» и над выяснением идейной стороны этого рассказа легко и вполне естественно может быть связана с современностью, с тем, что происходит в нашей стране, с такими событиями и делами, участниками которых являются, лучшие люди Советского Союза, в том числе и дети – школьники, пионеры.

В книгах для чтения помещаются рассказы двух видов: так называемые нравоучительные рассказы и реально-бытовые рассказы.

Нравоучительные рассказы отличаются тем, что в них легко осознается замысел автора, его намерение учить нравственности.

Нравоучительные рассказы для детей, несмотря на явно выражаемую в них нравоучительную тенденцию и на неизбежное в связи с этим сгущение красок при изображении действующих лиц, должны все же быть художественными и правдивыми. Они в то же время должны показывать не только поступки, но и мотивы, причины, объясняющиеся характером действующих лиц.

Нравоучительные рассказы как материал для чтения используются преимущественно в I и во II классах.

Художественный реально-бытовой рассказ представляет собой, по меткому выражению К. Д. Ушинского, то окно, через которое можно показать детям ту или иную сторону жизни. Эти рассказы, как и другие художественные произведения, имеют большое познавательное и воспитательное значение: они вводят детей «в сложный мир разнообразных явлений человеческой жизни; они знакомят детей с новыми положениями и отношениями, расширяют запас их знаний о жизни, о человеке, воспитывают в них симпатическое воображение через правдивое

и художественное изображение чужого горя и чужих радостей, развивают в детях сочувствие к людям, пробуждают в них вообще гуманные чувства».[1]

Неопытные учителя, не учитывающие особого характера художественных произведений, допускают грубую ошибку, когда сразу же по прочтении художественного произведения предлагают детям указать, что непонятно им в прочитанном произведении. Например, такая ошибка была допущена одной из учительниц при чтении в I классе басни «Лебедь, щука и рак».

Подготовительная работа перед чтением басни была проведена правильно. Были использованы картины с изображением действующих лиц басни и было обращено внимание на те особенности этих лиц, которые важны для понимания содержания басни. Басню учительница прочитала наизусть и выразительно. Ученики слушали с большим вниманием и интересом. По прочтении басни учительница сказала:

– Дети, подумайте и скажите, какие слова вам непонятны.

Несколько учеников подняли руки:

Учительница: Скажи, Петя.

Петя встал, глубоко вздохнул и сказал:

– Им ни за что не вывезти!

Учительница: Петя, я не об этом спрашивала. Дети, о чем я спрашивала?

Ни одна рука после этого уже не была поднята. Интерес к басне у детей пропал.

Ошибка учительницы заключалась не только в том, что она дала неправильное, ненужное в данном случае задание, но и в том, что она не сумела использовать ответ Пети для беседы о самом существенном, главном содержании басни, т. е. о том, почему лебедь, рак и щука не могут везти воз.

А не сумела она использовать ответ ученика по той причине, что не ставила перед собой задачи учить детей тому, как надо определять главное содержание прочитанного и выражать его в немногих словах. И еще потому, что она не учла, какое воздействие на учащихся оказывают поэтические образы художественных произведений.

Дальнейшая работа над содержанием басни должна бы подвести учащихся к пониманию того, почему лебедь, рак и щука не могут вывезти воз (тянут в разные стороны: «Как об этом сказано в басне»?) и почему они тянут в разные стороны («В товарищах согласья нет»).

При чтении и разборе басен необходимо учитывать те ее особенности, которые свойственны этому виду художественных произведений: а) басня – иносказательный рассказ; б) действующими лицами басен могут быть не только люди,

---

[1] А. Попов. Методика русского языка. Стр. 114.

но и животные, растения, любой предмет; в) в баснях осмеиваются какие-либо недостатки людей.

Главные действующие лица басен являются носителями какой-либо отрицательной черты характера, какого-либо недостатка, порока, свойственного отдельным людям или общественным группам людей.

Работа над идейной стороной басен должна проводиться так, чтобы ученики имели возможность устанавливать, какой же недостаток и в образе какого действующего лица осмеивается в басне, и затем на основе этого учились бы определять идею басни в ее положительном значении, т. е. учились бы понимать не только то, что и как осмеивается в басне, но и то, чему учит басня.

Например, в басне «Волк и журавль» осмеивается неблагодарность волка, то, что волк за добро отплатил злом. Следовательно, на вопросы: 1) Что осмеивается в этой басне? и 2) Чему учит эта басня? – учащиеся, подготовленные к ответам на эти вопросы тщательным анализом образа волка и оценкой его поступка, сумеют дать правильные ответы» например, в следующем виде: «В басне «Волк и журавль» осмеивается неблагодарность волка. Волк за добро отплатил журавлю злом. Эта басня учит нас быть благодарными: за добро платить добром».

В начальной школе как материал для чтения используются *сказки о животных* (I и II классы), фантастические сказки с ярко выраженным бытовым элементом (III и IV классы: «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, «Сказка о царе Салтане» его же, «Сказка о Золотом петушке» его же и бытовые сказки (IV класс: «Мужик и барин»).

Сказки ценны своим живым юмором и своим языком. Они в то же время ценны и с точки зрения воспитательного воздействия на учащихся. Основная идея, пронизывающая народные сказки, глубоко верна и человечна: торжество правды над кривдой, торжество добродетели над пороком, человеческого разума над стихийной силой природы.

Во многих сказочных образах нашли себе воплощение лучшие мечты народа (ковер-самолет – воплощение уже осуществленной мечты о полетах по воздуху и т. п.).

В дни Великой Отечественной войны и после войны в среде учащихся младшего школьного возраста особенно усилился интерес к таким сказкам, в которых народ выражает свою уверенность в победе над злом, правды над кривдой, ума и хитрости над грубой силой.

Сказки надо читать особым тоном повествования, придавая чтению характер *рассказывания*, выделяя голосом те слова и обороты речи, те места, в которых подчеркивается сочувственное или насмешливое, иногда негодующее отношение к действующим лицам сказки, к их словам и поступкам.

Сильное эмоциональное, следовательно, и воспитательное воздействие на учащихся оказывают лирические стихотворения. В лирических стихотворениях выражаются преимущественно личные настроения и переживания поэта.

В каждом лирическом стихотворении имеется образ и чувство, с ним связанное, например, картина весны и радостное чувство при виде пробуждающейся природы, образ народного героя и чувство восхищения, вызываемое его подвигом.

Подготовительная работа перед чтением лирических стихотворений должна вызывать в детях настроение, сходное с тем, которым проникнут намеченный для чтения текст. Такой предварительный настрой учащихся является первым необходимым условием для наиболее яркого восприятия учащимися картины, изображенной в лирическом стихотворении, и чувства, связанного с этой картиной.

Второе условие – выразительное чтение лирического стихотворения самим учителем. Читать должен учитель не по книге, а наизусть. Выразительное чтение наизусть оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем чтение по книге.

Третье условие: исходным моментом для беседы по содержанию лирического стихотворения должны служить ответы учащихся на следующие вопросы: «Что изображает автор в этом стихотворении?» и «С каким чувством относится он к изображаемому?» Беседа должна проводиться по вопросам учителя. Особое внимание надо уделять тем словам и оборотам речи, которые использованы поэтом для наглядного и яркого изображения картины (образа) и для выражения своего чувства.

Четвертое условие: подготовка учащихся к выразительному чтению лирического стихотворения – по частям и в целом.

Пятое условие: заучивание наизусть стихотворения.

В отдельных случаях раскрытие какой-либо общей идеи лучше всего может быть сделано по прочтении не одного, а нескольких текстов разного характера, но на одну и ту же тему. Прекрасные образцы подачи такого тематического материала для чтения в младших классах начальной школы даны, например, в «Родном слове» К. Д. Ушинского.

Почти после каждой деловой статьи в «Родном слове» Ушинского дано стихотворение или рассказ, а иногда два и три, толкующие о том же предмете. «Это, во-первых, для того, – говорит Ушинский, – что сознательно прочитанная деловая статья избавляет наставника от необходимости толковать о предмете рассказа или стихотворения, а во-вторых, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозреть одни и тот же предмет с разных сторон».

Например, деловая статья о школе, помещенная в «Родном слове», год второй, под заглавием «В школе», сопровождается вопросом: «То ли делается в вашей школе?» и заданием «Расскажите».

Далее помещены пословицы и поговорки относящиеся к вопросу о пользе учения (в двух местах), маленький рассказ «Детские очки», басня Крылова «Петух и жемчужное зерно», стихотворение «Приглашение в школу», рассказ «Утренние лучи» и небольшой рассказ «Всякой вещи свое место». В последнем рассказе показан мальчик, не умеющий держать в порядке свои вещи и из-за этого опаздывающий в школу: «Возится Сережа каждое утро, возится... и опоздает в класс».

Во всем этом материале, данном в самом начале «Родного слова», год второй, раскрывается перед детьми одна общая идея (основная мысль) о пользе учения, а также и мысль о том, как надо относиться к учению и что надо делать для того, чтобы не опаздывать в школу.

Весь этот материал, помогающий детям осознать одну из важнейших общих идей (о пользе учения) и организующий их поведение (каждой вещи свое место; не опаздывай в школу; знай, как надо вести себя в школе), подобран и подан таким образом, что учитель имеет возможность свою учебно-воспитательную работу построить на основе использования жизненного опыта своих учащихся. На эту сторону дела К. Д. Ушинский особо обращает внимание учителей. В своих методических указаниях он пишет: «Затем следует сравнение того, что делается в описанной книжной школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, его окружающей, так и прочитанной статьи».

«А сравнение, как известно, – говорит К. Д. Ушинский, – есть лучшее упражнение, развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая».

Но вместе с развитием рассудка необходимо развивать и, так называемое, репродуцирующее воображение (от слова «репродукция» – воспроизведение: «построение образа объекта в соответствии с описанием»[1]).

«Чтение художественной литературы, – говорит Теплов, – лучшая школа репродуцирующего воображения, самое мощное средство воспитания его».

Но не всякое чтение художественных произведений является такой школой. «Умение читать художественную литературу требует активной работы воображения, требует, чтобы читатель мысленно видел и слышал все то, о чем идет речь».[2]

---

[1] Теплов. Психология. 1946, стр. 131.

[2] Там же. Стр. 133.

Деловые, научно-популярные статьи имеют своей целью дать учащимся элементарные знания по естествознанию, географии и истории в объеме, предусмотренном программами для начальной школы, с целевой установкой, какая указана в объяснительных записках к этим программам.

Наблюдения и опыт являются главными способами познания предметов и явлений окружающей природы. Учащиеся начальной школы уже с I класса должны учиться наблюдать предметы и явления природы, различать в них характерные признаки, выделять главные из них, делать обобщения и выводы, словом – добывать знания из собственных наблюдений и опытов.

Чтение статей о природе во всех случаях, когда это возможно, должно опираться на собственные наблюдения и опыты детей, на практические занятия, выполненные в живом уголке, на пришкольном земельном участке, в своем домашнем хозяйстве или в колхозе.

Чтение в этом случае должно служить закреплением знаний, добытых учащимися из собственных наблюдений и опытов.

В других случаях чтение статей природоведческого характера должно предшествовать тем наблюдениям и опытам, о которых говорится в этих статьях: проверим, так ли это на самом деле.

Помимо этого, чтение научно-популярных статей по естествознанию должно быть использовано, как средство повторения пройденного и изученного материала.

В то же время необходимо твердо помнить и о том, что чтение статей о природе в первых трех классах должно подготовить учащихся к самостоятельному чтению научно-популярных статей и книг о природе, привить интерес к этому чтению, а главное, пробудить у учащихся любовь к родной природе.

Исходным моментом в работе по географии, как и по естествознанию, должны явиться непосредственные наблюдения учащихся, их личная ориентировка на том пространстве, которое им известно: класс, школа, улица, город, деревня, окрестности деревни или города; река, правый и левый берег; главная река и приток и т. д.

Чтение статей географического характера во всех случаях, когда это возможно, должно опираться на личные наблюдения учащихся, должно служить для закрепления добытых знаний, и в дальнейшем – для повторения пройденного и изученного материала.

Прежде чем перейти от известного к неизвестному, необходимо дать ученикам понятие о плане, карте и глобусе.

Все новое и неизвестное должно быть уяснено путем сравнения с теми представлениями, которые приобрели дети, непосредственно

наблюдая окружающее. Сравнивать следует как сходное, так и различное.

При чтении статей географического характера о том, что непосредственно нельзя наблюдать, надо широко использовать географические и этнографические картины, и, если есть возможность, при помощи волшебного фонаря. Во многих случаях с большим успехом можно использовать кино.

Занятия по истории во II и III классах должны дать учащимся первые представления о прошлом родной страны, возбудить интерес к ее истории, воспитать чувство любви к Родине и стремление быть ей полезным.

Знания по истории учащиеся могут усвоить из рассказов учителя и из чтения статей о прошлом нашей великой Родины.

Во многих случаях живой и эмоционально насыщенный рассказ учителя должен предшествовать чтению наиболее трудных для учащихся исторических статей. Как во время рассказа учителя, так и при объяснительном чтении статей исторического содержания должны быть использованы разнообразные наглядные пособия: исторические карты, картины исторических событий, портреты исторических деятелей, плакаты с историческими терминами и рисунками к ним и т. д. С большим успехом могут быть использованы художественные произведения или отрывки из них, имеющие прямое отношение к тому или иному историческому событию или историческому деятелю.

Посещение зданий, с которыми связаны исторические воспоминания, экскурсии к памятникам в честь великих людей и событий, встречи с участниками Великой Октябрьской социалистической революции, гражданской войны, а также и с участниками Великой Отечественной войны, – все это будет содействовать выработке у детей конкретных исторических представлений и воспитанию в них национального самосознания, глубокого и сознательного патриотического чувства к своей Родине – к великому Советскому Союзу.

Особое внимание и при чтении исторических статей надо уделять словарной работе – объяснению исторических терминов, слов, имеющихся в той или иной исторической статье. Например, перед чтением рассказа «Дмитрий Донской» надо будет объяснить также такие слова, как *меч, секира, лук, кольчуга, шлем, рать, воевода.*

Каждая деловая, научно-популярная статья по естествознанию, географии и истории заключает в себе тот или иной объем знаний и представляет собой связное и последовательное изложение мыслей на определенную тему с использованием терминов, обозначающих представления и понятия, свойственные данной области знаний – естествознанию, географии или истории.

Каждую научно-популярную статью учащиеся должны не только прочитать и понять, но и изучить и прочно усвоить. Для успешного разрешения этой задачи необходимо:

1. Подготовительную работу перед чтением научно-популярных статей проводить так, чтобы она вводила детей в круг тех представлений, понятий и мыслей, которые составляют содержание намеченной для чтения статьи и без предварительного уяснения которых содержание статьи не может быть понято детьми.

2. Как при подготовке к чтению, так и во время чтения все объяснения давать ясно и тщательно, чтобы ничто в читаемой статье не оставалось невыясненным.

3. Особое внимание уделять: а) детальному выспрашиванию учащихся путем вопросов, исчерпывающих содержание читаемой статьи и б) подробному пересказу отдельных частей и каждой статьи в целом.

4. Широко применять принцип наглядности.

5. Прививать учащимся умения и навыки самостоятельной работы в связи с чтением научно-популярных статей:

а) ставить вопросы по поводу того, что непонятно;

б) определять, что является главным предметом в прочитанном;

в) делить прочитанный текст на части и давать заглавия этим частям;

г) самостоятельно готовиться к связному изложению усвоенных знаний по плану и без плана;

д) проверять правильность усвоенных знаний наблюдениями и опытами;

е) применять усвоенные знания на практике.

«Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, – говорит К. Д. Ушинский, – не так легко делать, как может показаться с первого раза». Учителю следует «предварительно самому вполне усвоить содержание статьи и подготовить в уме вопросы на нее». При первых опытах работы эти вопросы «лучше предварительно даже записывать».

При постановке этих вопросов, по мнению К. Д. Ушинского, надо учитывать следующие требования:

а) «Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития».

б) «Так, вначале вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвечать на них, только обративши вопрос в ответную форму и прибавив одно, много два или три слова».

в) «Чем далее идет учение, тем вопросы могут быть короче, а ответы длиннее и сложнее».

«Уменье давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов, – говорит К. Д. Ушинский, – есть одна из главнейших педагогических привычек».

В каждой научно-популярной статье говорится обычно не об одном предмете, а о двух или нескольких, причем один из них является главным предметом статьи. Для решения вопроса о том, что же является главным предметом статьи, надо пользоваться вопросами детализирующего и обобщающего характера. Вопросы детализирующего характера помогут установить все предметы, о которых идет речь в статье, а вопрос обобщающего характера: «Какой же главный предмет статьи?» – выявит, понята ли детьми вся статья, как система мыслей о главном предмете статьи.

Б. ПРАВИЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Правильность чтения характеризуется следующими признаками: 1) силой произношения, 2) правильной постановкой ударений в словах, 3) отчетливостью и ясностью произношения, и 4) соблюдением правил литературного произношения слов.

1. Сила произношения.

«Голос наш, – говорит В. Острогорский, – издает три рода звуков или нот: низкие, средние и высокие...»; низкие – те, которые подходят к шопоту; высокие – к крику, средние же ноты будут те, которые наиболее удалены от этих крайних точек, т. е. крика и шопота, и производятся наименьшим напряжением голоса». «Самый крепкий, гибкий и естественный человеческий голос – средний, которым в разговоре выражаются все самые искренние и естественные чувства...; и им-то, этим средним голосом, ...и следует преимущественно пользоваться при чтении».

«Итак, самое первое, что должно сделать, – говорит далее Острогорский, – это поставить голос учащихся, т. е.: 1) развить силу звука в смысле громкости, преимущественно на самых естественных, гибких и крепких нотах, средних, не забывая при этом низких и высоких...; 2) развить гибкость и мягкость голоса и разнообразие тонов, что при постоянных разумных упражнениях сообщает детским голосам такие тоны, каких у них прежде не было вовсе, и помогает детям не только управлять голосом, но и увеличивать его». Эти упражнения, по мнению В. Острогорского, всего лучше начать с самых маленьких предложений вроде пословиц или крошечных побасенок. Для этой же цели надо использовать и скороговорки, и поговорки, и загадки, и призывы (лозунги). От маленьких отрывочных фраз следует постепенно переходить к более сложным текстам.

При голосовых упражнениях, но мнению Острогорского, следует обращать особое внимание на очень часто встречающиеся у детей недостатки чтения: монотонность, плаксивость

и певучесть (особенно при чтении стихов), а также слишком т и х о е чтение. Для устранения последнего нужно чаще заставлять учащихся читать стоя перед классом, на известном расстоянии от переднего ряда учащихся.

Грубую ошибку допускают те учителя, которые подходят к ученику, читающему тихо, и, наклонившись к нему, вслушиваются, что и как он читает. Поступать в этих случаях надо как раз наоборот: отойти от ученика подальше, сказать ему, чтобы читал он громче, чтобы всем было слышно.

2. Правильная постановка ударений в словах.

Правильная постановка ударений в словах является одним из признаков сознательности чтения. Ученики должны знать, какую роль играет ударение в словах, обозначаемых одними и теми же буквами: в зависимости от значения меняется ударение и в зависимости от ударения изменяется значение слов *(кру́жки – кружки́, доро́га – дорога́, сто́ит – стои́т* и т. д.).

Наиболее удачными упражнениями в этом случае являются следующие: а) чтение предложений со словами типа *кру́жки* и *кружки́*; б) включение этих слов в данные предложения; в) составление своих предложений с этими словами. Во всех этих случаях необходимо выделять эти слова подчеркиванием, выяснять их значение, определять ударный гласный звук в каждом из этих слов и обозначать его знаком ударения.

Особое внимание надо уделять правильной постановке ударений в словах, произносимых с неправильным ударением в данной местности: *ре́монт* вместо *ремо́нт, выбора́* вместо *вы́боры, по́ртфель* вместо *портфе́ль, ки́но* вместо *кино́, мага́зин* вместо *магази́н, кило́метр* вместо *киломе́тр* и т. д.

Те же упражнения, что и в первом случае, и еще одно упражнение: подбор и запись слов, произносимых обычно с неправильным ударением, и систематические упражнения в правильном произношении этих слов.

В том и другом случае с большим успехом можно применять следующее упражнение: а) учитель пишет мелом на классной доске нужные слова и затем читает эти слова; б) ученики внимательно слушают, как учитель произносит каждое слово, и определяют, какой гласный звук в слове ударный; в) вызванный ученик ставит в каждом слове знак ударения над буквой, обозначающей ударный гласный звук, и правильно произносит слова.

3. Отчетливость и ясность произношения.

«Самое важное и первое условие хорошего произношения, – говорит Острогорский, – отчетливость, т. е. умение вполне отчетливо отделять при произношении звуки один от другого, что может быть

вполне достигнуто в несколько месяцев, причем чрезвычайно укрепляются голосовые органы и вместе приобретают гибкость».

Упражнения в отчетливом и ясном произношении слов доступны учащимся любого класса, начиная с первого. В. Острогорский рекомендовал следующий простой способ для приобретения отчетливости и ясности в произношении звуков. «Намереваясь произнести, например, выученные стихи, становитесь прямо против другого лица и начинайте говорить медленно, раздельно и, как только можете, тише. Посредством ясного разделения звуков, вы дадите таким образом слушателю понять вас не только при помощи слуха, но и зрения... Такой способ произнесения отчетливым топотом целых небольших произведений... дает прекраснейшие результаты, исправляя псе недостатки произношения. С отчетливостью связана ясность, выкупающая самую слабость голоса даже в большом зале».

Необходимым условием ясности и отчетливости произношения слов является умение соблюдать правильную артикуляцию звуков и особенно гласных. Упражнения по выработке отчетливости и ясности произношения можно проводить на том же материале, который указан для выработки силы произношения. Помимо этого, забота о достаточно громком, отчетливом и ясном произношении слов должна осуществляться на всех уроках чтения, а также и на уроках по развитию устной речи учащихся.

4. Соблюдение правил литературного произношения.

Образцом правильного литературного произношения для учащихся должна быть речь учителя. Каждый учитель сам должен научиться соблюдать основные правила общепринятого литературного произношения.

Подробный свод этих правил дан в «Толковом словаре», изданном под редакцией проф. Д. Н. Ушакова, том I, стр. XXXI–XXXIV, изд. 1935 г.

Нельзя требовать от учащихся начальной и младших классов семилетней и средней школы соблюдения всех указанных в своде правил; но некоторые из этих правил должны быть усвоены детьми. К числу этих правил надо отнести, например, следующие: 1) в словах – *что, чтобы* нужно произносить не *ч,* а звук *ш (што, штобы);* 2) в конце слова и в середине перед глухими согласными звонкие согласные надо произносить как соответствующие им глухие *(хлеб – хлеп, сад – сат* и т. д.; *шубка – шупка, лодка – лотка* и т. д.); 3) перед звонкими согласными, из числа парных, за исключением *в,* вместо глухих согласных надо произносить соответствующие им парные звонкие *(сделать – зделать, просьба – прозьба, отдых – оддых* и т. д.); 4) вместо согласного *г* надо произносить звук *в* в окончаниях род. падежа – *ого, – его (красного – красново,*

синего – синево); 5) глагольное окончание *тся* (3-е лицо мн. ч.) и *ться* (неопред. форма глагола) следует произносить одинаково, как *цца* или *тца (боятся, бояться* – одинаково *бояцца; учится, учиться* – одинаково *учитца).*

Особое внимание надо уделять таким недочетам произношения, как произношение *ц* вместо *ч (цай – чай), кя* вместо *ка (копейкя – копейка), кю* вместо *ку (чайкю – чайку),* мягкое *ть* вместо твердого *т (идуть* вместо *идут)* и т. п.

Положительного результата в деле привития учащимся навыков литературного произношения можно добиться при соблюдении следующих требований:

1. Ученики должны понимать значение этой работы – почему все говорящие на русском языке, как на языке, общем для всех братских народов СССР, должны соблюдать единые требования к произношению звуков в словах.

2. Эта работа должна проводиться повседневно и не только в связи с чтением, но и на всех остальных уроках.

3. Учащиеся должны сами активно участвовать в этой работе, ставя перед собой задачу соблюдать правила литературного произношения не только в школе, но и вне школы.

Тем ученикам, которые навыки литературного произношения усваивают с большим трудом, следует давать задания по подбору своих примеров на правила и по самостоятельной работе над этими примерами.

В. СКОРОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Скорость (беглость) чтения на различных ступенях обучения бывает разной, причем скорость чтения про себя, как правило, всегда бывает большей, чем при чтении вслух.

Основное требование к скорости чтения может быть выражено в следующем виде: скорость чтения должна быть достаточной, т. е. такой, которая обеспечивает правильное понимание читаемого текста тому, кто читает, и тем, кто слушает читающего.

Понимание читаемого должно быть главным критерием при оценке скорости чтения. Попытки установить количественные показатели скорости чтения для учащихся разных годов обучения оказались несостоятельными. Ни количество прочитанных букв, ни количество прочитанных слов не могут служить показателями сознательности чтения. Ученик может «прочитать» очень много слов, не понимая в то же время значения этих слов, смысла прочитанных предложений, а тем более содержания всего текста в целом.

Главнейшими недостатками чтения учащихся являются или очень медленное чтение или очень быстрое.

Чрезмерная медленность чтения является обычно следствием невыработанности механизма чтения, что, в свою очередь,

определяется недостаточной практикой в тихом и особенно громком чтении.

Невнятная и торопливая речь обычно связывается с неумением дышать в процессе речи, а также и с неумением управлять своим голосом, произносить звуки речи с достаточной ясностью и отчетливостью.

Умению правильно дышать надо учить детей с первых же опытов чтения.

Перед началом чтения надо заластить достаточным количеством воздуха (сделать полное вдыхание), потом на мгновение приостановить дыхание, и только затем начать читать. «Следует помнить главное правило, – говорит Коровяков, – запас воздуха никогда не должен быть доведен до конца; запас воздуха надо пополнять на каждой паузе».[1] Короткие предложения, а в связи с этим частые паузы (остановки голоса), необходимые для пополнения запаса воздуха, содействуют правильному дыханию. Это надо учитывать при подборе материала для упражнений в ясном, отчетливом и достаточно громком быстром произношении предложений, особенно в период обучения грамоте и в послебукварный период, когда механизм чтения у детей еще не усовершенствован в достаточной мере.

Наиболее ценными приемами для выработки достаточной скорости чтения являются следующие:

а) показ учителя, как надо читать;

б) повторное чтение ранее прочитанного и разобранного текста – при условии, чтобы это повторное чтение было оправдано каким-либо заданием;

в) участие в хоровом чтении, в чтении по ролям и по голосам.

Г. ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Выразительность чтения состоит в том, что читающий использует средства своего голоса для того, чтобы слушатели лучше поняли и прочувствовали читаемый текст.

По мнению Л. Н. Толстого, чтение должно быть «заразительным», т. е. таким, какое заставляет слушателей переживать то чувство, которым проникнуто читаемое произведение.

Н. В. Гоголь утверждал, что «только искусное чтение может установить о поэте ясное понимание»; что «прочесть как следует лирическое произведение вовсе не безделица: для этого нужно его изучать». «Нужно разделить искренне с поэтом, – говорил он далее, – высокое ощущение, наполнявшее его душу, нужно и душой и телом прочувствовать всякое слово его».

Изучение же литературных произведений в доступных для учащихся младших классов формах начинается с работы по усвоению содержания читаемого и заключается в выработке у детей умения отдавать себе отчет в прочитанном.

---

[1] Д. Коровяков. Искусство выразительного чтения.

Этот процесс обучения учащихся сознательному чтению в то же время должен являться и процессом обучения правильному, достаточно беглому и выразительному чтению.

Выразительность чтения – одна из важнейших сторон чтения вслух, это – одно из наиболее ценных качеств сознательного чтения.

Выразительность чтения достигается соблюдением пауз, ударений, интонаций и темпа чтения.

1. Паузы.

Паузы, т. е. остановки голоса между отдельными предложениями, а также и внутри отдельных предложений между группами слов или даже отдельными словами.

Паузы бывают грамматические, обозначаемые знаками препинания. Знаки препинания в конце предложений указывают на необходимость паузы с целью отделения одной мысли от другой. Знаки препинания в конце предложения указывают и на то, с какой интонацией – повествовательной, вопросительной или восклицательной – надо прочитать то или иное предложение.

Пауза между предложениями нужна и для того, чтобы читающий имел возможность отдохнуть и пополнить запас воздуха в грудной клетке. Поэтому умение выдерживать паузу между предложениями и особенно между отдельными частями читаемого текста имеет весьма важное значение, и выработке этого умения надо уделять особое внимание, начиная с I класса.

Внутри предложения бывают паузы, обозначаемые знаками препинания, а также и паузы, не обозначаемые знаками препинания, – логические паузы.

Например, между подлежащим и сказуемым никакого знака препинания не ставится, а небольшая остановка голоса, за редкими исключениями, делается. В предложении:

А зрители дали стречка!..

между подлежащим зрители и сказуемым дали нужна маленькая пауза; эту паузу условно обозначим одной вертикальной черточкой:

А зрители | дали стречка!..

Если же подлежащее выражено личным местоимением, то между этим подлежащим и сказуемым – глаголом никакой остановки голоса не делается:

Я выглянул: ‖ темная туча ‖ висела
над нашим театром как раз.

В тех случаях, когда в предложении имеются второстепенные члены, поясняющие подлежащее и сказуемое, паузой надо отделять группу слов подлежащего от группы слов сказуемого, например:

Весенние зори | сверкают
над нашим счастливым жильем.

Паузы соблюдаются и при чтении предложения с однородными членами: один однородный член предложения отделяется от другого короткой остановкой голоса, например:

Однажды лебедь, | рак да щука |
везти с поклажей воз взялись.

Или:

Широкая дверь | отперлась, | заскрипела, |
ударялась в стену, опять заперлась.

Правило о паузе между подлежащим и сказуемым нельзя механически переносить на все предложения. Могут быть случаи, когда сказуемое нельзя отделять от подлежащего остановкой голоса. Например, в предложении:

Уж реже солнышко блистало –

логическим центром является слово *реже,* как обозначающее один из существенных признаков осени; грамматически это слово связано со сказуемым *блистало* (реже блистало); между словом *реже* и *блистало* стоит подлежащее *солнышко:* оно в данном случае не должно отделяться от сказуемого паузой, а маленькая пауза должна быть использована после слова *реже,* выделяемого ударением, несколько протяжным произнесением ударного звука *е* в первом слоге и короткой остановкой голоса:

Уж *реже* | солнышко блистало.

Части предложения, отделяемые друг от друга паузами (остановками голоса), надо произносить за один выдох, не прерывая голоса.

При чтении предложений остановки голоса могут совпадать со знаками препинания, но могут и не совпадать. В предложении:

Споем же, товарищи, песню
о самом большом человеке. –

слово *товарищи* как обращение, стоящее в средине предложения, выделено запятыми с обеих сторон. Так и надо делать при записи предложений с обращением, стоящим в середине предложения. Но при чтении на первой запятой остановки голоса делать не следует: остановка голоса приходится на вторую запятую, т. е. она делается после обращения:

Споем же, товарищи, | песню
о самом большом человеке.

Не соблюдается пауза перед обращением и в том случае, когда обращение стоит в конце предложения, например:

За детство счастливое наше
спасибо, родная страна!

При чтении стихотворений особое внимание надо уделить остановкам голоса в тех случаях, когда в одной и той же

строчке встречаются конец одного и начало другого предложения. Например, при чтении стих. Пушкина «Зима» получается:

Пришла, рассыпалась клоками –

вместо:

Пришла, рассыпалась (пауза);
клоками повисла на суках дубов.

Ученики младшего школьного возраста склонны читать стихотворения «не по точкам, а по строчкам», т. е., как правильно замечает И. А. Арямов, не по смыслу, а по требованию рифмы и ритма, нараспев.

Записывание предложений с условным обозначением остановок голоса и оказывается одним из наиболее действенных способов научить детей читать стихотворения не по строчкам, а по смыслу. Само собой разумеется, что учитель должен показывать ученикам, как надо читать предложения с правильными остановками голоса, и добиваться того, чтобы каждый ученик упражнялся в правильном чтении предложений, отдавая себе отчет, почему именно так надо читать, а не иначе.

Образец записи с условным обозначением паузы посредине строчки:

Пришла, | рассыпалась: ‖ клоками
повисла на суках дубов...

Две вертикальных черточки условно обозначают более длительную остановку голоса, чем та, которую приходится делать между подлежащим и сказуемым или между однородными членами предложения.

2. Ударения.

«Самое важное условие не только художественного, но и просто толкового чтения, которое самим голосом чтеца должно давать слушателю возможность вполне уразуметь читаемое, – это ударения на целых словах, так называемые логические, т. е. поднятие тона, усиление его, протягивание ударной гласной в тех именно словах, которым чтец хочет придать особенное перед другими словами значение».[1]

Первая задача учителя состоит в том, чтобы уяснить детям роль ударения, показать им, как ударение меняет самый смысл предложения. Для этой цели можно использовать такой прием: читать одно и то же предложение с постановкой логического ударения на различных словах.

Например, предложение:

Ваня пошел в кино –

может быть прочитано по-разному – как ответ на следующие вопросы:

1. Кто пошел в кино?
2. Пошел ли Ваня в кино?
3. Куда пошел Ваня?

[1] В. Острогорский. Выразительное чтение. Стр. 49.

Ученики должны правильно прочитать вопрос и дать правильный ответ на него, т. е. в первом вопросе усилением голоса выделить слово *кто,* а в ответе на этот вопрос – слово *Ваня* и т. д.

Слово, выделяемое логическим ударением, придает каждой высказываемой мысли законченный характер и определенный смысл. Одним из признаков осмысленного, сознательного чтения и является умение придавать мысли, выражаемой в том или ином предложении, законченный и вполне определенный по смыслу характер.

Дети уже во II классе на уроках грамматики знакомятся с тем, что «предложением называется группа слов, выражающая отдельную законченную мысль», а на уроках чтения это знание должно применяться на практике.

Вторая задача состоит в том, чтобы научить детей слышать, какие слова выделяются ударением при чтении по книге или наизусть. Для этой цели можно использовать, например, следующий прием: а) до урока на классной доске пишется небольшой, но законченный по смыслу отрывок; б) учитель читает этот отрывок, выделяя голосом те слова, на которые падает логическое ударение; в) ученики говорят, какие слова он выделил голосом; объясняют, почему эти слова надо выделять голосом, и показывают, как надо это делать. Выделенные слова подчеркиваются. После этого текст переписывается в тетради.

Третья задача – научить детей самостоятельно находить в предложениях те слова, которые надо выделять голосом.

В нашей речи имеются случаи обязательной постановки логического ударения на словах или сочетаниях слов.

Например, однородные члены предложения всегда отмечаются логическими ударениями, причем голос усиливается с каждым последующим однородным членом предложения, например:

Однажды лебедь, рак да щука
везти с поклажей воз взялись.

Или:

Широкая дверь отперлась, заскрипела,
ударилась в стену...

Слова: *так, только* – ставятся перед словами, которые они усиливают, и которые, следовательно, надо выделять постановкой логического ударения; например:

И говорит так сладко, чуть дыша.

Или:

Так и вздулись сердитые волны,
Так и ходят, так воем и воют.

Или:

Ладно, ладно, детки, дайте только срок.

Усилением голоса, как правило, отмечаются сравнения, например,

И, как море, волнуется нива.

Кроме логических ударений, бывают еще и художественные (психологические) ударения, употребляемые с целью воздействия на воображение и чувство слушателя. При помощи художественных ударений выделяются те слова, которые делают речь автора картинной и эмоциональной.

3. Интонации.

Интонации – это различные оттенки голоса, которыми мы пользуемся для придания нашей речи бо́льшей естественности и выразительности.

«Каждый из учащихся, – говорит Коровяков, – вполне владеет по привычке всеми живыми интонациями в разговоре, но стоит только тот же разговор заставить его прочесть – и живости интонации как не бывало: разговор получает какой-то мертвенный, книжный характер...».[1]

«Можно смело сказать, – говорит он далее, – что добиться того, чтобы все исполняемое декламатором не читалось, а говорилось – есть конечная цель обучения и конец всех усилий преподавателя. Достигнуть этого результата можно только исподволь и после долгих упражнений.

Для достижения этой цели, по мнению Коровякова, необходимо выполнять следующие общие требования: 1) при всех устных упражнениях «добиваться от учащихся интонаций живых, черпаемых из действительной жизни путем наблюдения, останавливая и поправляя каждый раз, когда интонации уклоняются от разговорной жизненности»; 2) это требование особенно строго соблюдать при чтении таких произведений, «которые и основаны на разговорных живых интонациях» (басни, сказки, рассказы); 3) «не следует учить с голоса, показывая эти интонации, а добиваться, чтобы учащиеся сами нашли их, сообразив, как это бывает в действительной жизни». «Навыкнув правильно исполнять разговорные задачи (басни, сцены и т. п.), – говорит Коровяков, – учащиеся сумеют потом перенести и в другие формы (повествования, описания, лирика и т. д.) ту же естественность, живость и реальную правду интонации». «Замечено еще, – говорит он, – что читаемое наизусть легче выливается в живые интонации, чем читаемое по книге», но заучивать на память, по его мнению, нужно «не ранее как по разработке в главных чертах всего тонирования, ибо неправильно тонируемое и так заученное наизусть потом уже трудно исправляется».

[1] Коровяков. Искусство и этюды выразительного чтения художественных литературных произведений. 1914, стр. 115.

Для учащихся начальной *школы* наиболее доступными являются, например, интонации, отражающие: а) возраст людей («У лесной опушки»: просьбы детей и ответ дедушки); б) социальное положение (сказка «Мужик и барин», «Сказка о рыбаке и рыбке»); в) основные черты характера действующих лиц: «Ворона и лисица» – лесть лисицы, «Волк и журавль» – грубость и неблагодарность волка.

Особую группу составляют так называемые эмоциональные интонации, т. е. такие оттенки голоса, которые служат для выражения переживания действующих лиц, для передачи голосом различных чувств: радости, горя, веселья, печали, грусти, восторга, гнева, удивления, сожаления, испуга и т. д.

Чувство радости переживает, например, мальчик (стих. «На параде»), увидавший Сталина:

– Мама, я сегодня Сталина видал!

Для выражения этого чувства радости читающему необходимо самому как бы перевоплотиться в этого мальчика, почувствовать и пережить испытанную им радость и передать ее в своем голосе.

Действующие лица басен, сказок, рассказов высказывают свои мысли, выражают свои чувства и настроения обычно в форме разговорной речи – каждый раз с той или иной интонацией. Во многих случаях сам автор ясно указывает на то, с какой интонацией надо читать слова того или иного действующего лица. Например, в рассказе «Храбрец» к словам двух мальчиков имеются следующие указания автора: «говорит», «как закричит нарочно», «смеется над ним» (к словам Сережи), «хвалится», «Саня так и присел с перепугу: – Ма-а-ма!»

При чтении этого рассказа надо учесть указания автора и добиться того, чтобы ученики сумели голосом показать, как говорил Сережа свои слова и как отвечал ему Саня, как он хвалился и как закричал с перепугу.

В басне Крылова «Ворона и лисица» (IV класс) словам лисицы предпослано следующее указание:

И говорит так сладко, чуть дыша.

Указания автора в каждом отдельном случае необходимо осмыслить, понять, а затем и выполнить. К этому надо приучать детей с I класса, с самых первых опытов чтения.

Не только отдельные слова и предложения, но читаемые тексты в целом, в зависимости от их жанра, требуют различных интонаций.

Басни, по мнению Коровякова, должны читаться с полною реальностью тона. «Наивная форма басенного повествования, – говорит он, – сама уже указывает, что все содержание должно быть передано так ярко, колоритно, так ясно и понятно, чтобы и самые наивные слушатели, хотя бы малые дети, поняли смысл и содержание ее... Как бы ни были невероятны подробности басенного рассказа, тон рассказчика должен дышать такою искренностью, как будто

это действительно случилось, иначе басня потеряет весь свой смысл и всю свою характерность».

Особое внимание надо обращать на тон чтения лирических стихотворений.

Некоторые стихотворения требуют торжественного тона, восторженного, несколько приподнятого: золотой тон – чтение с подъемом, с пафосом. К этой группе стихотворений можно отнести стих. Лебедева-Кумача «Родина», стих. Прокофьева «Слава», стих. разных авторов о В. И. Ленине и И. В. Сталине.

Другая группа стихотворений требует ясного, светлого, жизнерадостного тона, но без торжественности, без приподнятости: серебряный тон – более простое, легкое чтение, но в содержании читаемого – «все светло, легко, прозрачно» (Коровяков). К этой группе стихотворений можно отнести, например: стих. Плещеева «У лесной опушки», стих. Майкова «Сенокос» и «Летний день», стих. Пушкина «Яблочко».

Третья группа стихотворений требует мрачного, тяжелого тона: медный тон – чтение более глухое, с использованием низких звуков нашей речи. Описание бури в стихотворении «Зимний вечер» требует медного тона.

Четвертая группа стихотворений требует мягкого, задушевного, более или менее грустного тона: бархатный тон – задушевное чтение, передающее с глубокой искренностью и правдивостью печаль, грусть, тихие мечты. Обращение поэта к старушке-няне в том же стих. «Зимний вечер» требует бархатного тона. В большинстве произведений – стихотворений, рассказов, сказок, басен – выражается не одно какое-либо чувство, а разные чувства и различные оттенки одних и тех же чувств.

Надо приучать детей улавливать эти чувства и оттенки этих чувств, чтобы затем выражать их средствами голоса при чтении произведений.

4. Темп чтения.

Темп чтения, т. е. та или иная степень быстроты или замедленности чтения, зависит от основного характера читаемых текстов (эпос, лирика) или от других особенностей отдельных частей произведении (описания картин природы или быта, изображение сильных переживаний и т. п.).

Сказки, рассказы и стихотворения эпического характера требуют неторопливого, замедленного чтения, а лирические стихотворения – более ускоренного.

Темп чтения в зависимости от характера содержания читаемых текстов может меняться внутри одного и того же произведения. Описания спокойных картин природы или бытовых картин требуют спокойного, ровного темпа чтения; а описание последующих картин, например, с возрастанием движения потребует уже более быстрого и оживленного темпа чтения. В стих. Майкова «Сенокос» первые три картины: бабы с граблями, мужички,

бросающие сено на воз, и конь убогий – надо читать спокойно, замедленным темпом, а четвертая картина – Жучка удалая – требует уже быстрого, оживленного темпа чтения.

Описание, например, спокойного моря требует более медленного и ровного темпа чтения, а описание бури на море – более ускоренного и взволнованного чтения («Сказка о рыбаке и рыбке»).

Более медленные темпы чтения требуются для передачи спокойных душевных состояний, раздумья, воспоминаний, грусти; «но как только энергия душевных настроений возрастает, ощущения или чувства переходят в более яркие, живые формы – увеличивается и скорость чтения» (Коровяков).

Темп чтения прямой речи действующих лиц должен определяться, во-первых, характером самих действующих лиц, их манерой держать себя и говорить, и, во-вторых, той ситуацией, той обстановкой, в которой им приходится действовать и говорить.

Основными видами учебной работы по выразительному чтению в начальной школе являются следующие: 1) показ учителя и упражнения учащихся на обычных уроках объяснительного чтения и на особых уроках выразительного чтения; 2) хоровое чтение, 3) чтение по ролям, 4) чтение по голосам, 5) подготовка учащихся к инсценировке, 6) заучивание наизусть.

Материалом для выразительного чтения могут служить те только стихотворения, басни, рассказы и сказки, но и всякий другой вид литературных произведений: так называемые, деловые статьи, статьи научно-популярного характера и т. д.

Навыки выразительного чтения, усваиваемые в процессе громкого чтения, оказываются весьма полезными и при тихом чтении, т. е. при чтении про себя: на местах, наиболее важных, читающий должен дольше останавливать свое внимание, замедлять на них темп чтения, должен вдумываться в них. К числу таких мест должны относиться, например, слова, на которые падает логическое ударение; новые термины и обороты речи, требующие объяснения, наиболее ценные мысли, особенно выраженные подлинными словами вождей народа; выводы и предложения; лозунги, призывающие к проявлению советского патриотизма и энтузиазма социалистического строительства.

При обучении сознательному, правильному, беглому и выразительному чтению необходимо твердо помнить, что эти качества чтения должны вырабатываться у учащихся не изолированно друг от друга, а в самой тесной связи.

IV. СВЯЗЬ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ С ИЗУЧЕНИЕМ ГРАММАТИКИ.

Изучение каждой грамматической темы происходит, с одной стороны, путем сообщения детям знаний о родном языке, а с другой стороны, путем усвоения детьми тех умений и навыков, которые имеют прямую естественную связь с этими знаниями.

Грамматические знания о языке, как правило, сообщаются учащимся на особых уроках грамматики, а практическое применение этих знаний не только может, но и должно осуществляться на уроках развития речи детей, а также и на уроках объяснительного чтения.

При определении содержания учебной работы по грамматическим темам необходимо, во-первых, указывать знания, которые должны быть сообщены учащимся, и, во-вторых, умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся. Определить содержание работы по грамматической теме – это значит ответить на вопросы: 1) Что надо знать? и 2) Что надо уметь?

Умения и навыки, тесно связанные с грамматическими знаниями по той или иной теме, могут вырабатываться у учащихся и до момента изучения каждой отдельной темы. Но и после изучения темы работа по усовершенствованию уже усвоенных детьми умений и навыков не должна прекращаться.

Возьмем для примера тему «Повелительная форма глагола».

В одном из IV классов ученики бойко и уверенно дали определение глаголов повелительной формы – такое, какое дано в учебнике; указали окончания глаголов повелительной формы и, как видно, были очень довольны своими ответами. После этого два ученика (по вызову) прочитали наизусть стих. С. Стальского «Ребята». Было предложено детям найти в этом стихотворении глаголы повелительной формы; нашли – их оказалось три: вставайте, гоните, учитесь. На вопрос: «Что же выражено в этих глаголах повелительной формы?» – ученики ответили: «Приказание». Пришлось обратить внимание детей на то, кто написал это стихотворение (Сулейман Стальский, народный поэт – подпись под текстом стихотворения) и к кому обращается в этом стихотворении народный поэт (к советским ребятам). «Будет ли народный поэт Сулейман Стальский приказывать советским ребятам? Как вы думаете, дети?» Подумали и сказали: «Нет, не будет». На повторный вопрос о том, что же выражено в этих глаголах повелительной формы, – ученики сказали: «Просьба». После наводящих вопросов дети пришли к выводу, что не просьба выражена в этих глаголах, а совет: народный поэт Сулейман Стальский любит советских ребят, желает им счастья и дает им мудрые советы: вставайте чуть свет, гоните злодейку-лень, учитесь, как можно, лучше.

Теперь же можно было поставить перед детьми вопрос: «А как надо прочитать советы народного поэта? Каким тоном: тоном приказания, просьбы или совета? А как это прочитать тоном совета? Попробуйте».

На этом же уроке ученикам был задай вопрос: «Приходится ли вам в своей жизни пользоваться глаголами повелительной формы?» Этот вопрос поставил их в тупик. Пришлось опять

прибегнуть к помощи наводящих вопросов, обращенных к одному из учащихся:

– Сколько человек во время обеда сидит за столом? (Четыре).

– Кто? (Папа, мама, сестра и я).

– Кто сидит за столом против тебя? (Мама).

– Мама подала тебе суп в тарелке; ты попробовал суп, надо посолить, а солонка стоит около мамы, тебе не достать. Что ты сделаешь?

Ученик немного задумался, а потом и говорит: «Пойду и возьму». Другие же ученики сообразили, что надо сделать, и один и них сказал: «Ты попроси у мамы».

– А, ну-ка, попроси.

– Мама, дай, пожалуйста, солонку.

После этого дети привели много примеров, когда они сами пользуются глаголами повелительной формы в школе, дома, в библиотеке, во время игр, при занятиях физкультурой и т. д.

На этом уроке дети впервые узнали, что грамматика имеет прямое отношение к их жизни, к их собственной речи, к их умению читать и говорить.

В другом IV классе ученикам была дана самостоятельная работа: Найти в отрывке «Первое мая» глаголы повелительной формы и выписать их в предложениях под заголовками: 1) Приказание. 2) Просьба. 3) Совет. Это было в 1940/41 учебном году. Дети внимательно выполняли эту работу. Вдруг один из учащихся, обращаясь к своему соседу, шопотом говорит: «Не подходит». Оказалось, что это замечание относится к следующим глаголам повелительной формы: вставай, подымайся, иди (из песни «Вставай, подымайся, рабочий народ»). Пришлось дополнить определение глаголов повелительной формы указанием, что эти глаголы могут выражать и призыв: приказание, просьбу, совет и призыв.

Глагол повелительной формы иди встретился два раза: в одном случае как призыв («Иди на врага, люд голодный»), а в другом случае как приказание («Иди рядом, товарищ!» – резко крикнул Павел).

Умение найти в том или ином тексте глаголы повелительной формы, как видим, самым тесным образом связывается с умением определить, что же именно выражает каждый из глаголов, чтобы затем правильно прочитать эти глаголы тоном приказания, просьбы, совета или призыва. В этом случае, как видим, требование о единстве теории (грамматического знания) с практикой (умение читать и понимать глаголы повелительной формы) будет практически осуществлено в учебной работе с учащимися IV класса.

Изучение грамматической темы «Глаголы повелительной формы» по программе относится на четвертый год обучения. Следует ли отсюда, что выработку умения правильно читать глаголы повелительной формы надо относить тоже на четвертый год обучения? Конечно, нет. Практически с глаголами повелительной формы детям приходится иметь дело, начиная с I класса.

В рассказах и стихотворениях, в сказках и баснях очень часто встречаются глаголы повелительной формы. И каждый раз, когда в читаемом тексте встретятся слова, выражающие приказание, просьбу, совет или призыв, надо учить детей понимать значение этих слов и правильно читать предложения с этими словами: тоном приказания, просьбы, совета или призыва, не употребляя при этом термина «глаголы повелительной формы».

С I же класса надо приучать детей пользоваться этими словами и в своей собственной речи – употреблять их кстати и правильно произносить.

При такой постановке дела усвоение учащимися IV класса грамматических знаний о глаголах повелительной формы явится вполне естественным завершением большой и полезной работы, выполненной в младших классах на уроках объяснительного чтения и развития устной и письменной речи.

Учащиеся IV и более старших классов на вопрос: «Для чего мы изучаем грамматику?» – обычно отвечают: «Для разбора». Некоторые из них добавляют: «И для правописания». Мысль же о связи грамматики с чтением и собственной речью учащихся, как правило, не находит отражения в этих ответах.

Возьмем для примера другую грамматическую тему: «Повествовательные предложения» – II класс.

Учащиеся II класса легко заучивают наизусть определение повествовательного предложения; приводят примеры повествовательных предложений; умеют находить повествовательные предложения в прочитанном тексте; знают, что при произношении повествовательных предложений голос понижается к концу предложения, что между повествовательными предложениями надо делать остановку голоса, а на конце эта остановка голоса обозначается точкой. Но при чтении связного текста огромное большинство учащихся не только второго, но и более старших классов обычно точки-то как раз и не замечают, нужной остановки голоса (паузы) между повествовательными предложениями не делают.

Учащиеся знают правило: «Между повествовательными предложениями делай остановку голоса», – но на практике это правило ими не соблюдается.

Неоднократные опросы учащихся второго и более старших классов начальной школы показали, что дети не знают, для чего надо делать остановку голоса между повествовательными предложениями. Оказывается, по этому вопросу учащимся не даются необходимые объяснения. Эти объяснения могут быть сведены к следующим трем пунктам: 1) для лучшего понимания мысли, выраженной в каждом повествовательном предложении; 2) для отдыха во время чтения; 3) для пополнения запаса воздуха, расходуемого при произношении каждого предложения. Но это знание не может служить гарантией того, что учащиеся будут соблюдать во время чтения остановки голоса при виде точки.

Мало знать, надо еще уметь делать остановку голоса. Но и этого недостаточно. Нужно, чтобы у каждого учащегося выработался прочный навык соблюдать грамматическую паузу при точке. Этот навык может быть выработан только на уроках объяснительного чтения. Выработка этого кавыка должна начинаться с самых первых опытов чтения, т. е. уже в I классе, до того, как учащиеся будут изучать грамматическую тему «Повествовательные предложения». Следовательно, практическое знакомство учащихся с повествовательными предложениями, без использования грамматической терминологии, надо проводить в I классе и делать это следует на уроках объяснительного чтения, а также и на уроках по развитию устной и письменной речи учащихся. Опыт работы с учащимися начальной школы показывает, что самым трудным для них является умение выдержать нужную остановку голоса при точке.

Сколько времени надо выдерживать остановку голоса при точке? Как научить детей соблюдать эту остановку? Как сами учащиеся могут готовиться к соблюдению нужной остановки голоса при точке?

Грамматическую паузу, обозначаемую точкой, следует условно выдерживать столько времени, сколько требуется для счета: раз, два, три, четыре.

Каждый ученик может научиться выдерживать нужную остановку голоса при точке, если он во время паузы будет сам считать: раз, два, три, четыре – сначала вслух, а потом про себя и если после этих упражнений будет выдерживать остановку голоса под счет учителя или другого ученика.

Каждое из этих упражнений может применяться как при индивидуальном, так и при коллективном (хоровом) чтении связных текстов, составленных из повествовательных предложений.

При чтении повествовательных предложений от учащихся требуется не только умение соблюдать остановку голоса при точке, но еще и такие: а) прочитать предложение тоном повествования, с понижением голоса к концу предложения; б) прочитать предложение с логическим ударением на том слове, в котором заключен основной смысл предложения; в) изменять тон чтения после каждой точки.

Каждым из этих умений учащиеся могут овладеть только на уроках объяснительного чтения и на уроках по развитию устной и письменной речи.

Образцом для учащихся во всех этих случаях должно быть чтение самого учителя, но в то же время необходимо постепенно приучать детей самостоятельно готовиться к чтению повествовательных предложений.

В обычной разговорной речи повествовательные предложения произносятся спокойным тоном, с понижением голоса к концу предложения. Эти предложения и надо читать так, как говорим. Из специальных же упражнений с большим успехом можно использовать

чтение одного и того же предложения тоном вопроса, повествования и восклицания.

Примеры таких предложений:

1. Летит? Летит. Летит!
2. Папа приехал? Папа приехал. Папа приехал!
3. Завтра пойдем в театр? Завтра пойдем в театр. Завтра пойдем в театр!

Умение читать повествовательные предложения с логическим ударением на одном из слов лучше всего может быть выработано путем использования методического приема, указанного на стр. 137–138.

При чтении связных текстов и надо учить детей читать повествовательные предложения как ответы на вопросы, которые будут ставить к этим предложениям сами учащиеся.

Точка между повествовательными предложениями служит не только для обозначения паузы, но и для указания на то, что первое слово после точки надо произнести более высоким голосом, чем последнее слово предшествующего предложения.

На уроках объяснительного чтения с большим успехом могут быть использованы знания учащихся о составе слова или знания о главных и второстепенных членах предложения, о нераспространенных и распространенных предложениях, например, при нахождении в читаемых предложениях тех слов, на которые должно падать логическое ударение.

Остановимся несколько подробнее на том случае, когда на уроке объяснительного чтения можно использовать знания о членах предложения, о нераспространенных и распространенных предложениях. Эти знания усваиваются детьми во II классе. При сообщении учащимся этих знаний особенное внимание надо уделить упражнениям по распространению предложений, составляемых самими детьми, и по уяснению им мысли о том, что распространять предложения надо для более ясного и точного выражения мысли. Эту же мысль надо подкрепить и разбором предложений в читаемых текстах: при помощи каких слов и с какой целью автор распространил то или иное предложение?

В IV классе читается и заучивается наизусть стих. А. С. Пушкина «Осень».

В этом стихотворении рисуется картина осени. Следовательно, в этом стихотворении особенно важны те слова, которые использованы поэтом для обозначения признаков осени. На эти слова, как это само собой разумеется, и должно падать логическое ударение.

Могут ли сами ученики найти эти слова? Какое задание следует дать ученикам, чтобы они сами нашли эти слова? Опыт работы с учащимися показывает, что наиболее удачным в данном случае оказывается следующее задание: а) Какие слова использовал А. С. Пушкин для распространения первого предложения?

второго предложение и т. д. б) Почему именно эти слова он использовал? Такими словами окажутся:

осенью (Уж небо о с е н ь ю дышало),
реже (Уж р е ж е солнышко блистало),
короче (К о р о ч е становился день) и т. д.

При чтении стихотворения «Осень» эти слова надо выделить голосом. Ученики IV класса должны знать, зачем и как это следует сделать. На вопрос «зачем?» – они легко дают ответ. Вопрос «как?» требует от учащихся и знания, что и как надо сделать, и умения применить на практике это знание. И в этом случае, оказывается, без грамматических знаний обойтись нельзя. Выделить слово голосом, т. е. произнести его с логическим ударением, – это значит надо усилить и несколько замедлить голос на ударном гласном звуке. Знание о гласном звуке впервые дети получают в I классе, а во II классе знакомятся с ударением в слове и изучают ударение и безударные гласные звуки.

Знания об ударении в словах, об ударных и безударных гласных, как видим, нужны ученикам не только для упражнений по правописанию слов с безударными гласными, но и для правильного произношения тех слов в предложениях, на которые падает логическое ударение.

V. ВИДЫ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЧИТАННОГО.

Учащихся начальной школы надо учить не только читать и понимать читаемое, но и воспроизводить содержание прочитанных текстов.

Основными видами воспроизведения прочитанного являются следующие:

1. Рассказывание, устный пересказ и письменное изложение (см. об этом в главе «Развитие речи»).

2. Хоровое чтение, чтение в лицах (по ролям) и чтение по голосам (декламация).

3. Заучивание наизусть.

Х о р о в о е ч т е н и е рекомендуется проводить преимущественно в младших классах. Для хорового чтения наиболее подходящими являются небольшие стихотворения с четким ритмом и с правильным чередованием ударных и безударных слогов.

Хоровое чтение можно проводить на особых уроках хорового чтения и можно применять как один из методических приемов на обычных уроках классного чтения. В том и другом случае необходимо учить детей хоровому чтению путем предварительных упражнений в индивидуальном чтении и в чтении по рядам. Неподготовленное хоровое чтение никакой пользы не приносит; оно оказывается вредным. К хоровому чтению учащихся надо предъявлять следующие требования: а) оно должно быть не крикливым, а тихим, с ясным и отчетливым произношением

слов и предложений; б) оно должно быть плавным, ритмичным, но с необходимыми замедлениями и ускорениями голоса; в) оно должно усиливать эмоциональную окраску всего текста, отдельных его частей, предложений и слов; г) все ученики должны принимать участие в хоровом чтении.

«Дети в первый раз, – говорит Д. И. Тихомиров, – должны читать хором вполголоса, чтобы иметь возможность прислушиваться к чтению друг друга. Вместе с детьми читает полным голосом учитель и ведет за собой класс; дети особенно внимательно должны прислушиваться к чтению учителя; учитель замечает и исправляет всякий промах каждого ученика».[1]

С каждым новым разом учитель должен читать все тише и тише, а ученики, постепенно повышая голос до полного, должны затем читать одни, без помощи учителя.

Хоровое чтение особенно полезно для тех из учеников, которые читают или слишком быстро или слишком медленно: они, участвуя в хоровом чтении, приучаются читать с умеренной скоростью. Хоровое чтение оказывает положительное влияние и на таких учеников, которые при чтении вслух стесняются соблюдать правила выразительного чтения.

Хоровое чтение слов, предложений и связных текстов «под такт с замедлением и ускорением, с усилением и ослаблением силы голоса, с повышением и понижением тона, ... содействует выработке выразительной и полноценной речи».[2]

Навыки, усваиваемые учениками на уроках хорового чтения, оказываются весьма полезными при общественных выступлениях учащихся: коллективные приветствия, хоровая декламация, хоровое произнесение лозунгов и т. д.

Упражнение в хоровом чтении служит хорошей подготовкой учащихся к заучиванию читаемых текстов наизусть. Поэтому в конце уроков хорового чтения обычно дается задание – выучить наизусть прочитанный текст.

Чтение в лицах (по ролям) является одной из форм коллективного чтения и в то же время одним из видов творческого воспроизведения читаемого. Если в хоровом чтении одновременно могут принимать участие все ученики, то в чтении по ролям количество участников ограничивается числом действующих лиц в произведении с добавлением еще одного участника для чтения слов автора. Чтение по ролям одного и того же произведения или отрывка может проводиться поочередно несколькими группами учащихся, что и дает возможность давать практику чтения большему числу учащихся. Чтение по ролям вызывает со стороны учащихся большой интерес к содержанию читаемого, заставляет их тщательно готовиться к чтению своих ролей,

---

[1] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить на уроках русского языка. Стр. 164.

[2] М. Е. Хватцев. Логопедия. Учпедгиз, 1939, стр. 247.

вызывает их на критические отношение к своему чтению и к чтению товарищей, и этим самым воспитывает в учащихся сознание и чувство ответственности за выполняемую ими работу.

«Не говоря уже о том, что такое чтение заключает и себе высокий интерес для детей, – говорит Д. И. Тихомиров, – упражнение это, сверх того, приучает детей входить в разуметь читаемого, приучает находить средства к надлежащей передаче смысла читаемого, побуждает входить в положение действующих лиц и надлежащим образом передавать мысли и чувства каждого лица...

Упражнение это лучше всяких объяснений со стороны учителя приведет детей к сознанию, что изображаемое в книге есть то же самое, что они, дети, видят на каждом шагу в жизни, что книга есть только отражение жизни. А это сознание имеет высоко-важное значение не только в интересах выразительного чтения, но и во многих других отношениях».[1]

При чтении по ролям допускается использование таких приемов, какие применяются в случаях простейшей инсценировки (воспроизведение, хотя бы условное, обстановки, движения, жесты и др.).

Материалом для чтения в лицах могут служить произведения или отрывки из них, в которых имеется разговорная речь двух или нескольких действующих лиц. К числу таких произведений относятся, например, басни, рассказы, сказки.

Чтение по голосам, как правило, применяется при чтении лирических стихотворений с ярко выраженной эмоциональной окраской.

Чтение по голосам, как и хоровое чтение и чтение в лицах, лучше проводить на уроках повторного чтения, т. е. после того, как содержание произведения уже знакомо ученикам и они уже поупражняются в чтении этого произведения на обычном уроке громкого чтения.

Для чтения по голосам особенно хороши лирические стихотворения, проникнутые глубоким чувством, призывающие к бдительности, к активному участию в труде, в общественной жизни, в борьбе за нашу Родину, за дело всех трудящихся.

Для чтения по голосам выделяются законченные по смыслу части произведения, отдельные строфы, предложения, сочетания слов и даже отдельные слова.

Каждая выделенная часть может читаться или одним учеником, или несколькими учениками (группами в два-три ученика и более), или всеми учениками (хором).

Для чтения каждой части надо подбирать наиболее подходящие голоса в зависимости от содержания читаемого, от того, какое чувство надо выразить при чтении той или иной части.

---

[1] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить на уроках русского языка. Стр. 164.

При чтении по голосам, как и при чтении по ролям, допустимо использование приемов простейшей инсценировки.

Многие стихотворения, народные песни, песни современных поэтов о Родине, колыбельные песенки и т. д. надо не только читать и заучивать наизусть, но и петь, так как в этом случае они оказывают на учащихся более сильное эмоциональное воздействие.

Заучивание наизусть. Одной из важнейших задач чтения является обогащение памяти учащихся лучшими образцами народного поэтического творчества и художественных произведения классиков и современных авторов. Наиболее успешное разрешение этой задачи возможно при правильной постановке заучивания наизусть стихотворений, басен и отрывков художественной прозы.

Заучивание наизусть, по определению проф. Рубинштейна, является формой организованного запоминания, а существеннейшим условием запоминания является понимание.

Для того, чтобы лучше, прочнее запомнить и заучить, надо как можно лучше понять то, что подлежит заучиванию.

При сознательном запоминании и заучивании, по мнению проф. Рубинштейна, существенное значение приобретает «рациональная организация первичного восприятия материала» и последующая затем работа «по его осмысливанию». Первое связывается обычно с восприятием художественного произведения в выразительном чтении учителя, а второе – с разбором читаемого произведения, с подготовкой детей к выразительному чтению его, с чтением по ролям (в лицах), по голосам (хоровая декламация) и т. д.

Отсюда следующий педагогический вывод: к заучиванию наизусть следует приступать лишь после того, как произведение правильно понято и хорошо подготовлено для выразительного чтения.

Наблюдения над учениками показывают, что стихи они заучивают скорее и легче, чем прозу. Это обстоятельство необходимо учитывать при подборе материала по классам начальной школы и особенно при определении объема намечаемого для заучивания материала. Меньше всего отрывков в прозе и возможно меньшего объема следует заучивать с учениками I класса; но совсем отказываться от них и в этом классе нет никаких оснований.

По вопросу о том, как целесообразнее заучивать материал – в целом или по частям, исследования, произведенные проф. Рубинштейном и его сотрудниками, дают основание утверждать, что «в общем, заучивание в целом эффективнее», хотя и не всегда; что в педагогической практике, особенно в младших классах, где заучиваются наизусть небольшие по объему тексты, надо придерживаться следующих положений: 1) начинать заучивать в целом; 2) применять частичное заучивание

наиболее трудных мест; 3) заканчивать закреплением всего текста.

Не только дети, но и взрослые при заучивании более или менее значительных по объему произведений лучше запоминают начало и конец, а также и те места, которые структурно или по своему словесному оформлению особо выделяются. Каждая из этих частей не требует обычно дополнительной работы; они легко усваиваются в процессе обычной учебной работы над текстом и по заучиванию его в целом. Остальным же, более трудным частям, в каждом отдельном случае придется уделять особое внимание и особое время, соединяя эту дополнительную работу с повторными упражнениями по выразительному чтению этих мест, по правильному произношению трудных слов и т. д.

В специальной работе по закреплению материала, который ученики должны запомнить и заучить, большую роль играет повторение, во-первых, в самом процессе заучивания (повторное чтение текста целиком или по законченным смысловым частям), и, во-вторых, повторное чтение выученных наизусть текстов через определенные промежутки времени.

При первых же опытах заучивания наизусть учитель должен разъяснить ученикам, как надо заучивать наизусть; а) не отдельными фразами и словами, а целиком и частями, имеющими законченный смысл; б) не путем многократного механического повторения одного и того же, а путем неторопливого, внимательного чтения, чтобы была возможность ясно представить себе то, о чем говорится в тексте, улавливать связь между отдельными частями, соблюдать требования о ясном и отчетливом произношении слов, о нужных остановках голоса, о выделении слов ударением и т. д.

Прочное и сознательное заучивание наизусть, как показывает опыт, скорее и лучше достигается в тех случаях, когда ему предшествует запись текста в тетрадях с условным обозначением остановок голоса (вертикальными черточками) и с подчеркиванием тех слов, которые должны быть выделены голосом.

По каждому классу начальной школы необходимо своевременно, не менее как на четверть учебного года вперед, намечать желательный материал для заучивания наизусть.

VI. ВИДЫ УРОКОВ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ИХ ПОСТРОЕНИЕ.

Уроки объяснительного чтения в начальной школе могут проводиться: 1) с целью усвоения содержания читаемых текстов; 2) с целью воспитательного воздействия на учащихся; 3) с целью подготовки учащихся к выразительному чтению того или иного текста; 4) с целью воспроизведения прочитанного (устный пересказ, письменное изложение, хоровое чтение, чтение в лицах,

чтение по голосам, заучивание наизусть); 5) с целью привития учащимся навыков самостоятельной работы над текстом: а) умение определить главное содержание прочитанного и выразить его в немногих словах; б) умение разделить прочитанный текст на части и дать заглавие каждой части; в) умение подобрать и систематизировать материал для элементарной характеристики действующих лиц, а также и для раскрытия главной мысли произведения, для выявления своего отношения к прочитанному произведению и т. п.

При построении уроков объяснительного чтения необходимо: 1) выбрать материал для чтения, определить его значение для идейно-политического и морального воспитания учащихся и в прямой связи с этим поставить цель и наметить задачи учебной работы над этим материалом; 2) определить количество уроков и разработать план каждого урока в зависимости от особенностей материала для чтения, от цели и задач чтения, от возраста учащихся и от подготовленности их к выполнению тех или иных заданий по сознательному чтению и разбору читаемых текстов; 3) указать, какие наглядные пособия будут использованы на уроках объяснительного чтения; 4) определить виды, способы и приемы учебной работы по всему плану урока или по отдельным наиболее трудным частям этого плана.

Уроки объяснительного чтения связных текстов можно вести или по способу «от частного к общему», т. е. от чтения отдельных частей к чтению текста в целом, или по способу «от общего к частному», т. е. от чтения текста в целом к чтению и разбору по частям.

Для чтения по способу «от частного к общему» наиболее пригодны такие связные тексты, которые легко делятся на части, имеющие законченное по смыслу содержание. К числу таких текстов относятся большею частью научно-популярные (деловые) статьи, и некоторые художественные произведения, например: «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, «Крестьянские дети» Н. А. Некрасова.

Лирические стихотворения, как правило, следует читать по способу «от общего к частному», так как при объяснительном чтении этих произведений за исходный момент надо брать целостное эмоциональное восприятие учащимися читаемого текста.

Общий ход урока по методу «от частного к общему» может быть представлен в следующем виде:

1-я часть урока. Проверка, как выполнено задание на дом (если оно было дано).

2-я часть урока. Подготовка учащихся к восприятию и пониманию главного содержания читаемого текста: а) предварительная беседа (указать, о ком или о чем), б) сообщение учителя (если в нем есть необходимость; указать о ком или о чем); в) объяснение новых или трудных для учащихся слов и оборотов речи (указать, каких именно); г) ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

3-я часть урока. Чтение и разбор текста по частям.

4-я часть урока. Повторное чтение частей и установление связи меду ними.

5-я часть урока. Чтение текста в целом. Чтение текста в целом может быть проведено одним из следующих способов: а) каждую часть текста читает отдельный ученик, называя перед чтением части ее заглавие; б) весь текст читает один ученик с заданием называть заглавия частей или без этого задания.

6-я часть урока. Заключительная беседа по содержанию прочитанного.

Содержание заключительной беседы при чтении способом «от частного к общему» должно определяться следующими соображениями:

а) ученики должны понять главное содержание прочитанного в целом и выразить его в немногих словах;

б) ученики должны отдать себе отчет, что нового узнали они при чтении статьи научно-популярного характера; какое значение это новое имеет в жизни людей;

в) ученики должны понять, что хотел сказать автор своим произведением, какую идею (главную мысль) он выражает в своем произведении и выявить свое отношение к этой идее, к тому, что хотел сказать автор своим произведением.

7-я часть урока. Задание на дом. (Указать, какое именно.)

Общий ход урока по методу «от общего к частному» может быть представлен в следующем виде:

1-я часть урока. Проверка, как выполнено задание на дом (если оно было дано).

2-я часть урока. Подготовка учащихся к более яркому и полному восприятию и к лучшему пониманию главного содержания намеченного к чтению текста: а) предварительная беседа; б) сообщение учителя (если оно необходимо); в) объяснение трудных для учащихся слов и оборотов речи (если в этом есть необходимость); г) ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

3-я часть урока. Чтение произведения в целом.

Чтение произведения в целом может быть проведено одним из следующих способов: а) весь текст читает учитель; б) текст читается учеником, заранее подготовленным для этой цели; в) текст читается всеми учениками про себя. Последний способ надо применять и при занятиях с одним классом, но он особенно удобен при занятиях с двумя классами: ученики имеют возможность читать про себя, самостоятельно выполняя при этом задание учителя.

Как при громком, так и при тихом чтении произведения необходимо проверять, как воспринято и как понято учениками основное содержание произведения.

Задача заключается в том, чтобы приучить детей активно воспринимать читаемый текст и определять главное его содержание после первого чтении.

Отмечая малую устойчивость внимания и пассивный преимущественно характер внимания у детей младшего возраста, И. А. Арямов указывает, что главными возбудителями интереса и, следовательно, внимания в этом возрасте (7–11 лет) являются «новизна, сила впечатления, предварительное знакомство с предметом».

Использование разнообразных способов и методических приемов по подведению учащихся к пониманию главного содержания читаемых текстов соответствует требованию о новизне впечатления. Сила же впечатления зависит от содержания читаемого, от поэтических образов и картин, от эмоциональной

насыщенности читаемого произведения и от того, как будет прочитано произведение учителем.

4-я часть урока. Чтение и разбор произведения по частям.

5-я часть урока. Повторное заключительное чтение текста: а) по частям и б) в целом.

6-я часть урока. Заключительная беседа. (Указать содержание беседы.)

7-я часть урока. Задание на дом. (Указать, какое именно.)

При чтении по главам значительных по объему произведений одни главы можно читать способом «от частного к общему», а другие – способом «от общего к частному».

При разработке плана того или иного урока объяснительного чтения особое внимание надо уделять следующим моментам: а) подготовке учащихся к чтению, б) чтению учителя, в) чтению учащихся, г) самостоятельной работе учащихся над текстами деловых статей и художественных произведений.

Подготовка к чтению художественных произведений должна проводиться с установкой на более яркое эмоциональное восприятие и на лучшее понимание учащимися главного содержания читаемых текстов.

К. Д. Ушинский говорил о том, что к чтению поэтических произведений надо предъявлять два требования:

1) дети должны понять читаемое произведение;

2) дети должны и почувствовать это произведение.

Эти два требования, по его мнению, на практике часто противоречат одно другому.

Длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство, а, с другой стороны, впечатление на чувство возможно только тогда, когда читаемое произведение понятно.

Что надо делать, чтобы избежать этого затруднения?

«Чтобы избежать этого затруднения, – говорит Ушинский, – следует предварительно доводить дитя до понимания того произведения, которое предполагается прочесть, а потом уже читать его, не ослабляя впечатления излишними толкованиями.

Так, например, прежде чем вы прочтете детям какую-нибудь песню Кольцова, в которой рисуется та или другая сторона нашей народной жизни, побеседуйте с ними об этой стороне и побеседуйте так, чтобы песня Кольцова была поэтическим результатом вашей беседы».[1]

Подготовку учащихся к чтению научно-популярных статей надо проводить с установкой на предварительное ознакомление учащихся с тем кругом представлений, понятий и мыслей, которые составляют содержание намеченной для чтения статьи.

«Если чтение имеет претензию на развитие ума в детях, – говорит Ушинский, – то оно должно упражнять их способность наблюдения».

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные сочинения. Т. II, стр. 13.

Для разрешения этой задачи в связи с уроками чтения К. Д. Ушинский рекомендует следующий способ:

«Прежде чтения статьи преподаватель показывает детям самый предмет и своими вопросами заставляет их сделать . . . его описание. В ответах на эти вопросы должен участвовать целый класс, а в самых вопросах должна быть соблюдаема постепенность сообразно развитию детей.

После такого осмотра предмета должна быть прочитана статья, и затем преподаватель требует, чтобы ученики в порядке и стройно рассказали все, что было прочитано из книги, замечено самими учениками или рассказано учителем».

Н. Бунаков в своей книге «Родной язык» особое внимание уделяет урокам объяснительного чтения «статей, повторяющих содержание предметных уроков». «При чтении статей, повторяющих содержание предметных уроков, – говорит он, – хорошо делать сравнение предмета – каков он в действительности, как видели его дети и каков в прочитанном описании».

В. П. Вахтеров в следующих словах выразил свое отношение к этому же способу подготовки учащихся перед чтением статей по естествознанию: «Не будем читать статей о воздухе, – говорит он, – не проделав по крайней мере тех опытов, какие описаны в нашей книге «Мир в рассказах». «Какой-нибудь простенький опыт, какое-нибудь простенькое наблюдение, рисунок или картинка, за отсутствием самого предмета, могут дать ученику гораздо больше, нежели долгая словесная беседа».

«Наглядная беседа, – писал Вахтеров, – это начало урока, это непосредственное сообщение реальных знаний о предмете посредством самого предмета; чтение же относящейся сюда статьи – это будет конец урока, это будет работа над словесной формой, в какой яснее, проще, последовательнее надо выразить полученные знания».

При постановке вопроса для предварительной беседы надо руководствоваться следующими соображениями: а) необходимо установить связь с личным жизненным опытом учащихся или с материалом, ранее прочитанным; б) вопросы должны иметь прямое отношение к основному содержанию намеченного для чтения произведения; в) вопросы должны быть поставлены в ясных и точных формулировках; г) количество вопросов должно быть ограниченным; надо избегать постановки лишних и непродуманных вопросов.

Сообщение учителя перед чтением произведения нужно в тех случаях, когда для лучшего понимания читаемого требуется знание тех условий, той обстановки или тех событий, которые имеют прямое отношение к содержанию произведения, намеченного к чтению, но ученикам еще неизвестны.

Например, перед чтением рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» необходимо сообщить ученикам о том, когда и как

происходило завоевание Кавказа, а также и о том, что этот рассказ Л. Н. Толстой написал для учеников III класса Яснополянской школы, открытой им для крестьянских ребят.

Во время этого сообщения следует показать ученикам портрет Л. Н. Толстого, положение Кавказа на географической карте, виды Кавказских гор и татарского аула; при показе аула объяснить значение слов: *аул* и *сакля.*

При подготовке детей к чтению басен, как правило, следует обращать внимание детей на те особенности действующих лиц басни, которые имеют значение для лучшего понимания читаемой басни. Например, перед чтением басни «Лебедь, рак и щука» надо показать картинки, изображающие лебедя, рака и щуку, и в беседе с учащимися выяснить, где живут и как передвигаются лебедь, рак и щука.

Учитель, как правило, сам должен читать в следующих случаях:

1) когда учит детей слушать и слышать читаемое, т. е. понимать читаемое и отдавать себе в нем отчет;

2) когда желает произвести на учащихся сильное эмоциональное воздействие;

3) когда показывает детям, как надо читать тот или иной текст.

Для разрешения первой задачи особенно ценным является чтение учителя с предварительным заданием для учащихся.

К числу таких заданий можно отнести, например, следующие:

а) указать, что в прочитанном тексте особенно понравилось;

б) рассказать, какую картину хотел бы нарисовать к прочитанному тексту;

в) дать свое заглавие прочитанному тексту;

г) понять главное содержание прочитанного и выразить его в немногих словах (III и IV классы);

д) определить главную мысль прочитанного текста (IV класс).

При разработке плана урока надо точно указывать, с предварительным заданием (и с каким именно) или без предварительного задания будет чтение текста. Если предварительное задание будет дано, то в этом случае надо предусмотреть в плане урока и проверку выполнения задания учениками.

Но и в том случае, когда перед первым чтением учителя не дается то или иное задание, все же следует включать в план урока проверку, как воспринято и понято учащимися содержание прочитанного текста.

Выразительное чтение учителя ценно еще и в другом отношении: оно содействует более яркому эмоциональному восприятию и лучшему пониманию учениками содержания читаемых произведений.

Во многих случаях никакие самые убедительные объяснении не могут оказать такого сильного и положительного воздействия

на учащихся, как выразительное чтение учителя, особенно выразительное чтение наизусть.

Многие неопытные учителя читают по книге те стихотворения и басни, которые потом предлагают ученикам заучить наизусть.

В этих случаях ученики обычно думают про себя, а некоторые из них говорят и вслух: «Сама-то Марья Ивановна читает по книге, а от нас требует наизусть».

Лучшие методисты всегда обращали внимание учителей на то, какое большое воспитательное значение имеет выразительное чтение учителя, особенно чтение наизусть. Чтение учителя должно служить для учащихся образцом того, как следует читать. Первые навыки выразительного чтения и должны усваиваться учениками путем подражания учителю.

И. А. Арямов говорит: «Характерной чертой младшего возраста является подражательность». Эту особенность детей младшего школьного возраста и надо использовать при обучении выразительному чтению.

Подражание учителю не должно являться механическим копированием чтения учителя. Учитель должен показывать ученикам, как надо читать, и при этом объяснять в доступном для учащихся виде, почему так надо читать.

Чтение учителя учащиеся должны слушать при полной тишине, внимательно глядя на учителя; книги для чтения должны быть закрыты и лежать в стороне, на краю нарты.

В тех случаях, когда учитель показывает ученикам, как надо читать тот или иной текст: небольшой отрывок, отдельный абзац или даже отдельное предложение, – дети могут слушать чтение учителя, по его заданию, с открытыми книгами или с открытыми тетрадями, если текст записан в тетрадях, например, с условными обозначениями, какие слова надо выделить голосом (слова подчеркнуты), где и какую паузу надо сделать (паузы обозначены вертикальными черточками).

Чтение учащихся должно занимать центральное место на уроках объяснительного чтения.

Чтение учащихся может быть громким (чтение вслух) или тихим (чтение про себя).

Громкое чтение (чтение вслух) может быть чтением индивидуальным и чтением коллективным.

Индивидуальное громкое чтение учащихся, как правило, проводится по вызову учителя: читает тот ученик, которого вызвал учитель. Опытные учителя обычно заранее, в плане урока, намечают тех учеников, которых они вызовут на уроке для индивидуального громкого чтения. Такой порядок вызова учащихся на уроках классного чтения обеспечивает возможность планомерной проверки навыков чтения всех учащихся, выявления отстающих учеников и оказания им своевременной помощи по ликвидации отставания.

К о л л е к т и в н о е ч т е н и е: а) хоровое чтение, б) чтение в лицах (по ролям) и в) чтение по голосам следует проводить на особых уроках повторного чтения художественных произведений или отрывков из них.

Как громкое, так и тихое чтение в условиях нашей советской действительности имеют большое значение. В колхозных и рабочих клубах, в избах-читальнях, в красных уголках, на местах работ во время перерывов систематически проводятся громкие читки газет, во многих случаях – громкое чтение художественных произведений классиков и современных писателей и поэтов.

Выступления с громким чтением художественных произведений пользуются большим успехом на вечерах и утренниках самодеятельности, при проведении конкурсов на лучшего чтеца, на торжественных собраниях и во многих других случаях.

Одна из важнейших задач советской школы и состоит в том, чтобы внедрять культуру громкого выразительного чтения в повседневный быт трудящихся.

Не менее важное значение необходимо придавать и выработке у детей умения читать про себя. Навыки тихого чтения особенно ценны при самостоятельной индивидуальной работе с книгой, с газетой, с журналом.

В условиях учебных занятий в школе тихое чтение может быть использовано в следующих случаях: а) при подготовке учащихся к громкому чтению; б) с целью выработки у детей достаточной скорости (беглости) чтения; в) с целью лучшего усвоения содержания читаемых текстов; г) при выполнении отдельных заданий, например: подготовиться к ответам на вопросы; поставить свои вопросы по поводу того, что непонятно; подобрать слова, характеризующие действующих лиц; разделить произведение на части и дать заглавия этим частям и т. д.

Особое внимание надо уделять повторному чтению одного и того же текста или законченных по смыслу частей, а иногда и отдельных предложений и даже слов, например, произносимых с неправильным ударением или не с той эмоциональной окраской, какую необходимо придать этим словам.

Задания по повторному чтению, как правило, должны быть целенаправленными, осмысленными, имеющими самую тесную связь с работой по обобщению и краткому выражению содержания читаемых отрывков.

«Имея в виду важное образовательное значение упражнения в кратком выражении прочитанного, – говорит Д. И. Тихомиров, – учитель должен употребить все средства к тому, чтобы сделать эту работу и наиболее производительною, и наименее трудною (посильною) для ученика. Прежде всего ученик должен отчетливо и ясно узнавать границы подлежащего обобщению и краткому выражению отрывка статьи; должен видеть, где начинается и где оканчивается обобщаемый отрывок. В этом отношении

полезно перед обобщением, перед определением главного содержания разбираемого отрывка заставить одного из учеников прочитать этот отрывок по книге; полезно прочитать еще раз этот отрывок и после того, как содержание его обобщено и найдена форма для выражения этого содержания. Прочитывая отрывок перед обобщением, ученик, подготовляемый предварительным изучением отношений между мыслями, будет напрягать свое внимание для того, чтобы уловить в отрывке главное, чтобы найти во многом единое. Прочитывая отрывок после обобщения, после определения его главного содержания, ученик проверяет себя, применяя общее к частному, контролируя общее частным: все ли, что есть в общем, существует в частном, все ли, что есть в частном, нашло себе выражение в общем. Полезно и после окончательной разработки статьи заставить ученика прочитать статью по частям».

Следовательно, в процессе работы над частями деловой статьи или художественного произведения учитель может заставить читать каждую часть не менее как трех учащихся: одного ученика – перед разбором отрывка, другого – перед обобщением содержания отрывка и третьего – после обобщения.

Во время работы над частями текста можно применять не только громкое (чтение вслух), но и тихое чтение (чтение про себя). Например в I классе после чтения учителем первой части следует дать детям задание – прочитать эту часть про себя, чтобы подготовиться к чтению вслух. В этом случае чтение про себя предшествует чтению вслух. Но может быть и обратный порядок, например, перед обобщением содержания отрывка: после чтения отрывка вслух одним из учащихся можно предложить детям прочитать отрывок про себя и дать ему свое заглавие.

После окончательной разработки всех частей перед заключительной беседой может быть проведено повторное чтение частей: сколько частей – столько учеников вызывается для чтения, лучше всего для чтения перед классом.

При чтении значительных по объему произведений можно применять и так называемое выборочное чтение, например, тех отрывков, которые больше всего нравятся учащимся или к которым ученики хотели бы нарисовать картинку (красками, цветными карандашами или устно).

Выборочное чтение с большим успехом можно применять и при раскрытии идеи (главной мысли) одного или нескольких произведений, при заучивании наизусть отрывков из прочитанных текстов, во время бесед на темы обобщающего характера, например: какой вред или какую пользу приносят птицы нашим полям, садам и огородам.

Привитие учащимся умений и навыков самостоятельной работы над текстом является одной из важнейших задач объяснительного чтения. Эти умения и навыки надо прививать учащимся,

начиная с I класса. Только при такой постановке обучения чтению можно выполнить требование программы о самостоятельном чтении учащимися «легких детских книг» (I класс), «доступных по содержанию художественных рассказов, сказок, детских книг» (II класс), «книг, детских газет и журналов» (III и IV классы).

С I класса надо приучать детей отдавать себе отчет в том, что непонятно в прочитанном тексте. Учащиеся должны сами указывать, какие слова и выражения в прочитанном тексте непонятны, обращаться к учителю с просьбой объяснить непонятные слова и выражения (все классы), находить объяснение непонятным словам и выражениям, например, в «Толковом словаре» (III и IV классы). Многие передовые учителя составляют с учениками свои толковые словарики: а) к прочитанным статьям и произведениям, б) на темы сезонного характера, в) на географические, исторические и другие темы.

Учащиеся III и IV классов должны овладеть умением самостоятельно делить на части: а) небольшие произведения и составлять к этим произведениям планы в форме вопросов, назывных и повествовательных предложений (III класс); б) небольшие по размеру рассказы, стихотворения, сказки и научно-популярные статьи и составлять простые планы к этим произведениям и статьям (IV класс).

В I классе можно научить детей самостоятельно выполнять следующий вид работы: к прочитанному тексту, разделенному на части, подбирать в нужной последовательности заглавия, напечатанные в другом порядке под текстом, или написанные учителем на классной доске, тоже не в том порядке, в каком идут части в прочитанном тексте. Установив нужный порядок заглавий, каждый из учащихся должен самостоятельно подготовиться к ответу на вопрос: «Почему это заглавие подходит к этой части?»

В I и II классах надо научить детей самостоятельно отвечать на вопрос: «О ком (или о чем) и что прочитал?» В III и IV классах учащиеся должны научиться самостоятельно определять главное содержание прочитанного.

«Умение легко и быстро определять главное содержание прочитанного, умение выражать это содержание в немногих словах может и должно служить меркою для определения успехов ученика в деле усвоения языка: кто приобрел и усвоил это умение, тот имеет все средства к дальнейшему самообразованию, тот без труда будет воспринимать путем чтения новые знания».[1]

Начиная со II класса, следует прививать детям умение самостоятельно подбирать, извлекать из двух или нескольких прочитанных текстов материал на ту или иную тему, по какому-либо

[1] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить на уроках русского языка. Стр. 164.

одному вопросу, для подтверждения какой-либо мысли, для сравнения в каком-либо отношении двух предметов – растений, животных и т. д.

В III и IV классах особое внимание надо уделять самостоятельному подбору материала для характеристики действующих лиц, для раскрытия идейной стороны читаемых текстов, для выявления своего отношения к этим текстам. (Что нравится и что не нравится? Почему? Что хорошо и что плохо? Почему? Кому из героев произведения я сочувствую и к кому отношусь отрицательно? Почему? Как поступил бы сам на месте действующего лица? и т. п.)

Весьма ценным является умение самостоятельно находить в читаемом тексте, особенно в лирических стихотворениях, те слова и обороты речи, которые автор использует для более наглядного изображения той или иной картины, того или иного поэтического образа, а также и те слова и обороты речи, которые должны заставить читателя эмоционально воспринять читаемый текст.

VII. ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ И КОНСПЕКТЫ УРОКОВ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.

I класс.

МУРАВЕЙ И ГОЛУБКА.
(Рассказ Л. Н. Толстого)

Конспект урока по Д. И. Тихомирову.

– Про кого будем читать в рассказе? Где вы видели муравьев? (Когда?) А голубей?

«Муравей спустился к ручью: захотел напиться».

– Про кого мы прочитали? Что сделал муравей? Зачем он спустился к ручью? Скажите, что мы прочитали про муравья?

«Волна плеснула на муравья, и стал он тонуть».

– Про кого здесь прочитали? Что с муравьем случилось? Так почему же муравей стал тонуть? Прочитайте все. что мы читали про муравья. Скажите, какая беда случилась с муравьем? (Муравей стал тонуть.)

«Голубка несла ветку».

– А теперь про кого мы прочитали? Что узнали мы про голубку? А для чего нужна голубке ветка? (Гнездо себе строить.) Так что же мы узнали про голубку?

«Она увидала – муравей тонет, и бросила ему ветку в ручей».

– Кто это она? Что увидала голубка? Что сделала она? Зачем же голубка бросила ветку, которая ей нужна? Почему она это сделала? (Пожалела муравья.) Так что же сделала голубка?

«Муравей сел на ветку и спасся».

– Что же теперь узнали про муравья? А кто его спас? Прочитайте все про голубку. Так что же сделала голубка для муравья? (Голубка пожалела муравья и спасла его от смерти.) Прочитайте все с начала рассказа. Что же мы прочитала про муравья и голубку? (Муравей стал тонуть, а голубка спасла его.)

«Потом охотник расставил есть на голубку и захотел захлопнуть».

– Про кого здесь прочитали? Что хотел сделать охотник с голубкой? Что он для этого сделал? Так что же хочет охотник сделать с голубкой?

«Муравей подполз к охотнику и укусил ему ногу».

– Что сделал муравей? А охотник в это время что хотел сделать?

«Охотник ахнул и уронил сеть».

– Что случилось с охотником? Отчего он ахнул и уронил сеть? Так зачем же муравей укусил ногу охотнику?

«Голубка вспорхнула и улетела».

– Про кого и что прочитали? Так поймал ли охотник голубку? Почему он не поймал? Кто же спас голубку? (Муравей спас голубку.) Прочитайте все – про охотника и муравья. Так что же мы узнали про охотника? (Охотник хотел поймать голубку.) Что прочитали про муравья? (Муравей спас голубку.) Скажите вместе про охотника и муравья.

– Прочитайте всю статью. Что узнали мы в первой половине статьи про муравья и голубку? (Муравей стал тонуть, а голубка спасла его.)

– Скажите теперь обо всем, что мы прочитали про голубку и муравья: что сделала голубка для муравья и что сделал муравей для голубки? (Голубка спасла муравья, а муравей спас голубку.) Почему же муравей спас голубку?

– Скажите, с кем случилась в рассказе беда? Какая беда случилась с муравьем? Прочитайте по книжке, где говорится про беду с муравьем. Кто кого пожалел? Кто кому оказал помощь? Прочитайте по книжке, как голубка помогла муравью.

– А кто кого отблагодарил за помощь? Как отблагодарил? Прочитайте об этом в книжке.

БУРЕНУШКА.

(Народная песня.)

Примерный план урока.

1. Предварительная беседа о корове (по картинке) и о том, какая польза от коровы.
2. Чтение народной песни «Буренушка» учителем.
3. Чтение песни учениками.
4. Ответ учеников на вопросы обобщающего характера по содержанию песни.
5. Беседа о том, кто ухаживает за коровами в колхозах, как дети (пионеры и школьники) помогают ухаживать за телятами и почему они это делают.

СОБАКА И ЛОШАДЬ.

(Басня И. А. Крылова.)

Примерный план урока.

I. Предварительная беседа о том, какую пользу приносят людям лошадь и собака.

II. Ознакомление с содержанием работы на уроке.

III. Чтение и разбор басни по способу «от частного к общему».

1. Чтение и разбор первой части, кончая словами «считаться как-то стали».

Замена выражения «считаться стали» выражением «спорить стали».

2. Чтение и разбор второй части, кончая словами «а ночью дом я стерегу».

Сначала надо прочитать и разобрать то, что говорит Барбос о лошади и ее труде; потом то, что он говорит о себе и о своем труде, и лишь после этого всю вторую часть целиком.

Следующие слова и выражения нужно объяснить учащимся: «большая госпожа» «велика вещь...», «удальство», «стадо», «под моим надзором».

Примерные вопросы к этой части: Чей труд собака считала бесполезным? Из чего это видно? Как об этом сказано в басне? Чей труд собака считала полезным? Из чего это видно? Как об этом сказано в басне?

3. Чтение и разбор третьей части.

Примерные вопросы к этой части: Считает ли лошадь труд собаки бесполезным? Из чего это видно? Как об этом сказано в басне? Как надо понимать слова лошади: «Однако же, когда б я не пахала, то нечего тебе здесь было б и стеречь»?

IV. Чтение басни в целом: 1) учителем и 2) учащимися.

V. Примерные вопросы для заключительной беседы: О чем спорили собака и лошадь? Кто из них в этом споре оказался неправ? Почему? А кто оказался прав? Почему? Чему учит нас эта басня?

ЧУЖАЯ ВЕТОЧКА.

Чтение статьи по способу «от частного к общему».

Содержание урока: как из дикой яблоньки получилась хорошая, культурная яблоня.

Оборудование урока: яблоки дикой и культурной яблони на рисунках или в натуре.

Примерный план урока.

1. Предварительная беседа. Дети уже знают, какие растения называются дикими и какие культурными. Об этом с ними беседовали еще в I классе, а также и во II классе при чтении статьи «Наш огород» и стихотворений «Огород» и «Сад». О дикой кислице и о хорошем яблоке с культурной яблони дети имеют ясное представление. Предварительную беседу следует провести на основе сравнения двух яблок: а) по величине, б) по цвету и в) по вкусу. Во время предварительной беседы надо показать детям то и другое яблоко на картинках, а еще лучше в натуре.

2. Учитель знакомит детей с содержанием урока:

– Сегодня мы прочитаем о том, как из дикой яблоньки получается хорошая, культурная яблоня.

3. Чтение и разбор статьи по частям. Статью на части делит сам учитель. Эта статья легко делится на пять частей.

Вызванный ученик читает первую часть, кончающуюся словами «и посадил в питомник». На этом месте учитель останавливает ученика и ставит всему классу вопрос:

– Что сделал садовник с дикой яблонькой?

В связи с ответом учащихся на этот вопрос учитель объясняет значение слова питомник (в питомнике выращиваются, воспитываются хорошие, культурные яблони).

После этого учитель ставит детям следующие вопросы, дающие возможность подчеркнуть бережное, заботливое отношение садовника к деревцу:

– Как садовник выкопал яблоньку? Почему садовник так осторожно выкопал яблоньку?

Как перед вторым, так и перед третьим вопросом учитель заставляет каждый раз нового ученика прочитать первую часть целиком. Четвертый ученик читает эту часть начисто.

При чтении и разборе остальных частей учитель придерживается той же методики.

Ко второй части, заканчивающейся словами «и ушел», можно поставить, например, следующие вопросы:

– Что сделал садовник с дикой яблонькой через год? (Дети отвечают.) Каким одним словом можно назвать то, что садовник сделал с яблонькой? (Прививка.)

– Почему садовник сделал прививку только через год? Что сделал садовник для охраны прививки?

К третьей части, заканчивающейся словами «веточку за веточкой», можно поставить следующие вопросы:

– Что было с яблонькой после прививки? (Дети отвечают.) Почему яблонька скоро поправилась? Что случилось после прививки с чужой веточкой? Как чужая веточка росла после прививки?

В связи с ответом учащихся на последний вопрос надо объяснить значение слова побег: «выгоняет побег за побегом».

К четвертой части, заканчивающейся словами «большие, румяные, сладкие», можно поставить следующие вопросы:

– Какие яблоки появились на яблоне через три года? Что было на ветках яблони до появления плодов?

К последнем заключительной части надо поставить следующий вопрос:

– Для чего люди брали побеги от хорошенькой яблони?

4. Повторное чтение статьи целиком.

Сначала статью читают пять учеников, один за другим, а потом читает всю статью сразу один из наиболее сильных учащихся.

5. Устный пересказ содержания прочитанной статьи: а) по вопросам учителя и б) связно без вопросов.

Примерный перечень вопросов для устного пересказа: Какую яблоньку садовник нашел в лесу? Как садовник пересадил яблоньку из леса в питомник? Что сделал садовник с яблонькой через год? Что сделал садовник для охраны прививки? Как росла чужая веточка после прививки? Что случилось с яблонькой через три года?

6. Вывод главной мысли статьи. Учитель должен обратить внимание детей на роль человека (садовника) в том, что из дикой яблоньки получилась хорошая, культурная яблоня. Садовник, делая прививку, знал, что дикая яблоня изменится и через несколько лет даст большие, румяные и сладкие яблоки.

Люди могут переделывать природу – вот та основная мысль, что лежит в основе статьи «Чужая веточка». Эту мысль еще более ясно выражает статья «В мичуринском саду», к чтению и разбору которой и следует перейти после чтения «Чужой веточки».

Примечание. В сильном классе, как показывает опыт, работу по этому плану можно провести за один урок, а в более слабом классе – за два урока.

III класс.

ВОЛК И ЖУРАВЛЬ.

(Басня И. А. Крылова).

Деление басни на части.

I. Жадность волков.

II. Беда с одним волком.

III. Просьба волка.

IV. Помощь журавля.

V. Неблагодарность волка.

Примерные вопросы к отдельным частям.

I часть. Что всякий знает про волков? Чем можно доказать, что волки жадны? Какое заглавие можно дать этой части?

II часть. Какая беда случилась с одним волком? Какая опасность угрожала этому волку? Как об этом сказано в басне? «Пришло хоть ноги протянуть» – как можно сказать иначе? (Пришло хоть умереть.) Почему с волком случилась такая беда? Какое заглавие можно дать этой части?

III часть. К кому волк обратился за помощью? Как волк манил (звал) к себе журавля? Почему не словами, а знаками («Не может волк ни охнуть, ни вздохнуть».) Какое заглавие можно дать этой части?

IV часть. Как журавль вытащил кость из горла волка? Трудно ли было это сделать? Как об этом сказано в басне? Какую же услугу оказал журавль волку? (Спас от смерти.) С какой просьбой обратился журавль к волку? О чем же рассказано в этой части? Как можно озаглавить эту часть?

V часть. Правильно ли волк назвал журавля неблагодарным? Почему? Из чего видно, что неблагодарным был сам волк? Каким зверем назвал

волка дедушка Крылов? («Зверь коварный».) За что же Крылов назвал волка коварным зверем? Каким ещё оказался жадный, неблагодарный и коварный волк? (грубым). Из чего это видно? О чьей же неблагодарности говорится в этой части? Какое заглавие можно дать этой части?

Примерные вопросы для заключительной беседы. Какая беда случилась с волком? Какая опасность угрожала ему? Кого волк просил о помощи? Кто же спас волка от верной смерти? Как же волк поступил с журавлем? Почему волка можно назвать неблагодарным? Какой же недостаток осмеивается в этой басне? Чему учит эта басня? (За добро платить добром.)

ПРЫЖОК.

(Рассказ Л. Н. Толстого.)

I. Подготовительная работа. 1. Беседа об опасных случаях в жизни детей.

2. Сообщение учителя о том, что Л. Н. Толстой – великий русский писатель, что он в старое время устроил школу для крестьянских детей и одно время сам занимался с учениками этой школы, что он написал для детей много маленьких и больших рассказов, что на этом уроке они будут читать один из этих рассказов – «Прыжок». Надо показать портрет Л. Н. Толстого и спросить, какие из рассказов Толстого они читали в I и II классах.

II. Тихое чтение учениками рассказа «Прыжок» с заданием – указать то место в рассказе, которое больше всего понравилось.

III. Проверка, как ученики выполнили задание:

1. Громкое чтение учениками выбранных ими мест с краткими пояснениями, почему нравится тот или иной отрывок.

2. Повторное чтение отрывка, в котором рассказано, как отец заставил сына прыгнуть в воду.

3. Беседа по содержанию этого отрывка.

4. Определение его начала и конца; придумывание к нему заглавия.

IV. Списывание учениками отрывка в свои тетради.

V. Упражнение в выразительном чтении отрывка.

VI. Задание на дом: выучить отрывок наизусть. Примерное заглавие отрывка:

В ВОДУ!

Начало отрывка: «Вдруг в народе кто-то ахнул от страха».

Конец отрывка: «... мальчик размахнулся головой вниз и прыгнул».

В этом сжатом, небольшом по объему рассказе, полном стремительного движения, рассказывается об опасном случае из жизни смелого, но легкомысленного и задорного мальчика.

Фабула рассказа развивается быстро, ясно и четко. Наивысшего напряжения развитие действия достигает в тот момент, когда отец, капитан парохода, приказывает сыну «В воду! Прыгай сейчас в воду!» (угрожает ему) «Застрелю!» «Прыгай или застрелю!»

Ученики должны понять, почему отец так поступил (только прыжок в воду мог спасти мальчика, иначе гибель его была неминуемой). Понявши это, они сумеют найти правильный тон для чтения слов капитана, а также и для чтения последующих слов автора: «И как только он крикнул «три» – мальчик размахнулся головой вниз и прыгнул».

Главное содержание рассказа «Прыжок» и состоит в показе того, как отец заставил своего сына прыгнуть с перекладины в воду.

1-й урок.

На первом уроке и надо подвести учеников к пониманию главного содержания рассказа, чтобы затем проследить, как и почему мальчик очутился в таком опасном положении и что произошло после его прыжка.

Наиболее успешное разрешение поставленной задачи в данном случае и может быть достигнуто предоставлением ученикам возможности самостоятельно прочитать рассказ и указать, какое место в этом рассказе им больше всего понравилось.

2-й урок.

I. Выразительное чтение учениками выученного наизусть отрывка «В воду!».

II. Тихое чтение учениками рассказа с заданием – разделить рассказ на части по следующим заглавиям, написанным на классной доске:

1. Обезьяна забавляла всех.
2. «Так не уйдешь же ты от меня!»
3. Все замерли от страха.
4. «В воду!»
5. Он стал дышать.

III. Проверка, как ученики выполнили задание: а) чтение первой части учениками, по-разному определившими ее конец; определение конца первой части; б) беседа по содержанию первой части; в) повторное чтение первой части с предварительным называнием ее заглавия.

По такому же плану проводится чтение и разбор второй, третьей и пятой частей.

При чтении четвертой части ученики должны ответить на вопрос: «Как называются такие люди, как отец мальчика?»

IV. Громкое чтение всего рассказа: а) по частям – каждую часть читает отдельный ученик, предварительно называя заглавие своей части; б) в целом – читает один из самых сильных учеников по чтению.

V. Примерные вопросы для заключительной беседы: За что можно похвалить мальчика? За что следует осудить его?

Во время заключительной беседы надо привести слова И. В. Сталина, сказанные им Валерию Чкалову: «Летчикам все кажется нестрашным – рисковать привыкли. Зачем рисковать без надобности».[1]

ВОЗЬМЕМ ВИНТОВКИ НОВЫЕ.

(Стих. В. В. Маяковского.)

Примерный план.

I. Предварительная беседа. Сообщение учителя о В. В. Маяковском; показ его портрета.

II. Ознакомление учащихся с содержанием урока.

III. Чтение стих. «Возьмем винтовки новые» учителем: а) первое чтение ученики слушают при закрытых книгах; б) второе чтение – ученики слушают и следят по книге, что и как читает учитель.

IV. Чтение и разбор стихотворения по частям.

V. Повторное чтение стихотворения: а) по частям и б) целиком.

VI. Заключительная беседа о советском патриотизме, о любви к своей социалистической Родине.

VII. Задание на дом: подготовиться к чтению стихотворения по голосам.

Пояснения к уроку.

1. Стих. В. В. Маяковского «Возьмем винтовки новые» проникнуто горячей любовью поэта к своей социалистической Родине. Оно является примером ко всем гражданам Советской страны, к советской молодежи, к пионерам

[1] В. Чкалов. Высоко над землей. Рассказы летчика. 1939, стр. 27.

и школьникам – готовиться к защите своей Родины, к разгрому любого врага, который нападет на нашу страну.

Этот призыв и идея, лежащий в основе этого стихотворения, и то чувство, которым оно проникнуто, – все это должно быть воспринято, усвоено и пережито учениками. В этом заключается первая задача учителя.

2. Разрешение этой задачи самым тесным образом связывается с другой задачей – научить детей читать стихи Маяковского.

Народный артист СССР В. И. Качалов указывает, что «Читать Маяковского не так легко, как это может показаться с первого взгляда».[1]

В. И. Качалов советует избегать при чтении стихов Маяковского излишнего внешнего пафоса, переходящего нередко в крик. Стихи Маяковского, проникнутые горячим чувством, выражают в своем ритме динамику (движение, быстрое развитие) и напряженность мысли поэта, его отношение к борьбе за нового человека, за Родину, за коммунизм. В своих стихах В. В. Маяковский обращается к миллионным массам читателей, и это обстоятельство заставило его придавать своим стихам особые черты: а) ясность, точность, высшую степень простоты в выражении своих мыслей и чувств; б) соблюдение в стихотворной речи разговорной интонации.

ЗЕРКАЛО И ОБЕЗЬЯНА.

(Басня И. А. Крылова.)

Содержание урока: чтение и разбор басни «Зеркало и обезьяна».

Примерный план урока.

I. Подготовительная работа:

1. Ученики называют знакомые им басни Крылова; в связи с этим учитель обращает внимание детей на характерные особенности басни.

2. Учитель говорит, какая басня будет прочитана; в связи с этим выясняются те особенности действующих лиц басни (мартышки и медведя), знание которых поможет ученикам легче воспринять и лучше понять основное содержание басни.

3. Объяснение выражения «образ свой».

II. Образцовое, выразительное чтение басни учителем. Читать басню лучше наизусть. При подготовке к чтению следует руководствоваться теми указаниями, которые даны ниже («Указания о чтении басни «Зеркало и обезьяна»).

III. Краткая беседа с целью выяснения, понято ли учениками основное содержание басни.

Примерные вопросы для беседы:

1. Кого увидела мартышка в зеркале?

2. Узнала ли она себя в зеркале? Почему вы так думаете?

IV. Тихое чтение учениками басни с заданием – подготовиться к ответам на следующие вопросы:

1. Что не понравилось мартышке в образе, который она увидела в зеркале? 2. В каких словах она выразила свое отношение к этому образу? 3. Кого она узнала в этом образе? 4. Какой совет ей дал Мишка? 5. Почему Мишкин совет попусту пропал?

Вопросы надо написать на классной доске до урока и завесить их, например, газетой.

V. Проверка, как ученики выполнили задание.

VI. Вывод главной мысли басни.

VII. Упражнение учеников в выразительном чтении басни.

VIII. Задание на дом: подготовиться к чтению басни по ролям (в лицах).

---

[1] Газета «Пионерская правда» от 14 апреля 1940 г. Статья В. И. Качалова «Как читать Маяковского».

Указания о чтении басни «Зеркало и обезьяна».

(По В. Острогорскому.)[1]

В басне три части: 1) самый рассказ от автора, 2) речь мартышки и 3) речь медведя. Автор говорит совершенно спокойно, просто, эпически рассказывает, добродушно, в конце – чуть-чуть насмешливо. Мартышка – существо в высшей степени подвижное, живое, проказливое; этой подвижностью, живостью, веселою смешливостью должна отличаться и речь этой легкомысленной маленькой проказницы. Медведь – Мишка – напротив, громоздкий, неповоротливый увалень, в басне кажется солидным, себе на уме; говорит он степенно, неторопливо, наставительно. Речи Мишки можно придать и тон добродушной иронии.

Мартышка – как подлежащее и действующее лицо несет ударение; слово в *зеркале* тоже, но легче и крошечный перехват голоса перед *увидя* (в том-то и дело, что она и не подозревает, что в зеркале-то она сама). Из слов образ свой ударение на *свой*, т. е. именно свой собственный. *Тихохонько* произносится протяжно в ударном слоге *хо* и тихо (точно боясь обратить на себя внимание той, кого видит в зеркале) – обрыв голоса с ударом на *толк*:

скорее

тихо́хонько | *медведя* | *то́лк ногой*

Слово – *смотри-ка* должно быть произнесено с особенным выражением: тут и удивление, и восторг, что увидала другую обезьяну, и смех... Слово *говорит*, как вносное, выделяется особым тоном. Обращение *Кум милый мой* совсем без ударений и почти скороговоркой. Выражение *Что это там за рожа?* надо произнести тоном удивления, делая сильное ударение на *что́* и более легкое на *ро́жа*. *Ужимки* и *прыжки* – ударение на обоих словах, но *прыжки* выше, *ужимки* – медленнее, *прыжки* – скорее, обрывистее. Вся фраза быстро, с комическим восхищением, тем сильнейшим, что себя-то мартышка считает чуть не красавицей, а не такой уродиной, какую она видит в зеркале; *удавилась бы* – с особенным ударением и силой; в следующей фразе легкое ударение на нее, главное же тяготение должно быть на протягиваемом словечке *чуть* (чуть-чуть, хоть только крошечку). Далее, за паузой, совсем другой тон, как будто вдруг сообразила, что видывала и других таких же мартышек. «А ведь *признайся* – ударение легкое, но на *есть* посильнее с протяжением гласной: *из кумушек* и *кривляк* – легкие ударения; следующая фраза поскорее; после *я* крошечный перехват голоса и ударение на пальцам; все остальные слова произносятся ровно, вместе: *я (даже их могу) по пальцам перечесть.*

В речи Мишки ударения густые и ложатся на словах *кумушек* и *себя*. Для того, чтобы произнести важное слово *себя* с большой силой, обратить на него внимание, следует сделать более легкое ударение на *лучше* с крошечной перед *себя* паузой. *Ей Мишка* отвечал произносится быстро, ровно, с лёгким ударением на *Мишка*; после *но*, которое чуть протянуть, крошечная пауза: *Мишенькин совет* произносится вместе, с поднятием тона на *совет*, и крошечная пауза; последние слова, как бы с насмешливым сожалением, с ударением *по́пусту* (т. е. понапрасну, без пользы, потому что мартышка себя-то видеть не может, а в зеркале себя признать не хочет).

IV класс.

СКАЗКА О ЦАРЕ САЛТАНЕ.

(А. С. Пушкин.)

Основное содержание «Сказки о царе Салтане» заключается в том, как могучий и славный богатырь Гвидон избавился от гибели, а потом с помощью царевны-лебеди добился своей цели – встречи и примирения со своим отцом.

[1] В. Острогорский. Выразительное чтение. Пособие для учащих и учащихся. 1916, стр. 117-121.

Гвидон показан о сказке как богатырь, как сын и как добрый и настойчивый человек.

Богатырство Гвидона нашло свое выражение в его сказочном росте, в том как он вышиб дно в бочке, и в победе над коршуном-чародеем.

Гвидон – любящий и почтительный сын. Он заботится о матери, советуется с нею в важных делах; он тоскует по отцу, желает его видеть, мечтает о примирении с ним.

Его отзывчивость и доброта показаны в случае с лебедью-царевной (пожалел бедняжку-лебедь и убил злого коршуна), в эпизоде со «старой бабушкой своей» («Но жалеет он очей старой бабушки своей»).

Настойчивость Гвидона проявляется в том, что он добивается своей цели: отец приехал к нему и между ними состоялось примирение.

При чтении и разборе сказки особое внимание надо уделить образу славного и могучего богатыря Гвидона: что в нем является сказочным вымыслом и что жизненной правдой, т. е. тем, что бывает и что должно быть в жизни, чему следует подражать.

В образе царевны-лебеди, как и в образе богатыря Гвидона, воплощены сказочные и реальные черты. Сказочное в этом образе: превращение царевны в лебедь и лебеди в царевну, волшебная сила, которой владеет лебедь-царевна, и то, что у нее «месяц под косой блестит, а во лбу звезда горит».

Реальные, т. е. свойственные людям черты, в образе лебеди-царевны заключаются в следующем: она благодарна Гвидону за спасение жизни, за добро она платит добром, помогает ему добиться своей цели, дает ему разумный совет по вопросу о женитьбе, она очень красива и разумна.

Основная идея сказки заключена в образах Гвидона и царевны; она находит свое выражение в победе добрых сил (Гвидон, царевна) над злыми силами (тетки, бабушка Гвидона, коршун-чародей).

Построение «Сказки о царе Салтане» и определяется этим столкновением добрых и злых сил. Сказка делится на 13 частей.

В первой части сказки рассказано о женитьбе царя и о том, как сестры царицы стали завидовать государевой жене.

Во второй части рассказано, как ткачиха с поварихой, с сватьей бабой Бабарихой привели в исполнение свой злой умысел: подменили письмо царю и приказ царя и добились того, что бояре казнили царицу.

В третьей части рассказано о горе царицы, о сказочном росте ребенка-богатыря и о том, как волна вынесла бочку на берег и как мать с младенцем вышли из бочки.

Начиная с четвертой части и кончая одиннадцатой, рассказывается о тех волшебных, сказочных дарах, которыми награждает лебедь-царевна богатыря Гвидона за то, что он убил коршуна-чародея. Первый дар (IV часть сказки) – чудесный город, в котором богатырь стал княжить.

Дальше рассказывается о том, как Гвидон получал и другие дары.

Три раза превращает его лебедь-царевна: первый раз в комара, второй раз – в муху и третий раз – в шмеля. И все это она делает по его просьбам.

Чем вызывались эти просьбы? Желанием повидать отца:

Грусть-тоска меня съедает,
Одолела молодца:
Видеть я б хотел отца, –

и желанием устранить препятствия, которые ставили ткачиха с поварихой, с сватьей бабой Бабарихой:

Не хотят его (царя Салтана) пустить
Чудный остров навестить.

В двенадцатой части рассказывается о том, как царь Салтан не утерпел и решил посетить чудный остров.

Рассказ о чудесном исполнении желаний Гвидона тесно связан с повторяющимся повествованием о поездках корабельщиков, которые заезжают на чудный остров Гвидона и в царство славного Салтана, рассказывают Салтану о чудесах на острове Гвидона и передают ему поклон и приглашение приехать в гости.

В тринадцатой части рассказано о встрече отца с сыном, с царевной, женой сына, и с царицей, о том, как ткачиха с поварихой, с сватьей бабой Бабарихой «признались, повинились, разрыдались» и как «веселый пир пошел».

Сказка имеет концовку:

Я там был; мед, пиво пил –
И усы лишь обмочил.

От всех опасностей, бед и препятствий не осталось и следа: сказка имеет веселый и радостный конец.

«Воспитательная роль этой сказки, – говорит проф. М. А. Рыбникова, – культура мечты, если можно так выразиться. Появление сказочного города, чудесная белка, сказочные богатыри и царевна («А как речь-то говорит, словно реченька журчит») – все это учит желать прекрасного, мечтать о необыкновенном, учит далеко и смело заглядывать».[1]

«Сказка, – говорит она далее, – дает также культуру эмоций. Победа добра над злом, переход от слез и отчаяния молодой царицы, брошенной с ребенком в море, от грусти царя Салтана, оставшегося одиноким, от опасности, носившейся в виде коршуна над лебедью, – переход от всех этих бед к радости, к счастью, к веселым встречам и радостным пирам – все это тоже по-своему растит и воспитывает, дает богатую гамму чувств».

Сказка о царе Салтане богата юмором, смехом, истинной веселостью.

Она написана четверостишным хореем, т. е. самым веселым размером, близким к ритму известной плясовой песни, введенной в сказке в эпизоде с белочкой.

И с присвисточкой поет
При честном при всем народе:
«Во саду ли, в огороде».

«Эта сдержанная простота, этот веселый лиризм сказки сквозит в каждой ее строке, в этом ее стиль».

В «Сказке о царе Салтане» изображена какая-то неведомая сказочная страна – морская держава. Дело происходит в какое-то далекое неведомое время. Но все же в этой волшебной сказке имеются отдельные черты, указывающие на то, что Пушкин имеет в виду то время, когда на Руси были удельные князья («Да спокойно в свой удел через море полетел»), когда города обносились высокими стенами от нападения неприятеля («Видит город он большой, стены с частыми зубцами»), когда города охранялись особой стражей («И наказом наказала славный город твой хранить»), когда над удельными князьями стоял царь (Гвидон – князь, а Салтан – царь).

На чтение и разбор «Сказки о царе Салтане» надо отвести 4-5 уроков.

1-й и 2-й уроки.

Примерное содержание учебной работы на 1-м и 2-м уроках:

1. Предварительная беседа о волшебных сказках, т. е. о таких сказках, в которых рассказывается, например, о чудесном исполнении желаний, о превращении людей в животных, в птиц, в насекомых, о таких случаях, которые в жизни никогда не встречаются; надо обратить внимание детей на то, что и волшебные сказки кое-чему могут научить.

---

[1] Проф. М. А. Рыбникова. Сказки Пушкина в начальной школе. Статья в журнале «Начальная школа», № 9 за 1936 г.

2. Объяснение слов, непонимание которых может привести к неправильному истолкованию основного содержания сказки (царь, царица, царевна, князь, бояре, гости, богатырь..).

3. Чтение сказки в целом.

4. Краткая беседа с целью выяснения, понято ли основное содержание сказки учениками.

5. Тихое чтение 1-й и 2-й части учениками со следующим заданием: а) подготовить устно ответы на вопросы, написанные учителем на классной доске, б) придумать или подобрать заглавия к 1-й и 2-й частям сказки, в) записать в тетради непонятные слова и выражения.

6. Проверка выполненной учениками работы: а) ответы учеников на вопросы, б) объяснение непонятных им слов, в) обсуждение заглавий и запись их в тетрадях; г) громкое чтение учениками 1-й и 2-й частей сказки.

7. Задание на дом: а) прочитать 3-ю и 4-ю части сказки, б) придумать или подобрать заглавие к этим частям, в) записать в тетради непонятные слова и выражения.

Примерные вопросы с целью проверки, понято ли учениками основное содержание сказки:

1. Кто из героев сказки больше всего понравился вам?
2. Почему вам понравился богатырь Гвидон?
3. Почему вам понравилась царевна-лебедь?

Примерные вопросы к 1-й и 2-й частям сказки:

1. На которой из сестер женился царь? Почему?
2. Почему повариха и ткачиха завидовали государевой жене?
3. Что сделали злые сестры и Бабариха, чтобы погубить царицу с ребенком?

Примерные заглавия к 1-й части.

1. Женитьба царя.
2. Зависть сестер.
3. «И завидуют оне государевой жене».

Примерные заглавия ко 2-й части:

1. Расправа с царицей.
2. Злая доля.
3. «Извести ее хотят».

СИГНАЛ.

(Рассказ В. М. Гаршина.)

В рассказе Гаршина «Сигнал» изображена тяжелая, бесправная, подневольная жизнь стрелочников в старое царское время. В образе Семена и Василия Гаршин показывает, как влияла эта жизнь на неорганизованных трудящихся: одни становились покорными, терпеливыми, довольными своим положением (Семен), а другие делались озлобленными, начинали борьбу против несправедливостей, за свои права, за правду и в этой неорганизованной борьбе нередко становились на ложный путь (Василий).

Но содержание рассказа «Сигнал» этим не исчерпывается: смирный, забитый Семен оказался способным на подвиг, а озлобленный и протестующий Василий – на сознание и исправление своей ошибки под влиянием геройского поступка Семена. Подвиг Семена и последний поступок Василия сближают их, как представителей трудящейся массы; благодаря этому они еще резче противопоставляются тому строю, который обрекал их на тяжелую и бесправную жизнь, отдавал их во власть начальников-живодеров, которые бедного человека, по выражению Василия, «живьем съедали».

Рассказ «Сигнал» имеет большое познавательное и воспитательное значение.

Надо сделать так, чтобы ученики как можно яснее представили себе работу стрелочника, уяснили себе ее значение и в то же время поняли и почувствовали, какой омерзительный характер имели отношения мелкого и крупного начальства к честным труженикам (штрафы, незаконные вычеты из жалованья, доносы, битье по физиономии).

Обо всем этом наши ученики должны знать, чтобы научиться больше ценить и сильнее любить свою свободную и счастливую Родину.

Большое воспитательное значение рассказа «Сигнал» заключается и в том, что геройский поступок Семена учит детей ставить общественные интересы выше личных, убеждает в необходимости честно выполнять свой долг.

Рассказ написан ясным, простым языком, доступным детям.

Фабула выражена четко и ясно; действие развивается последовательно, с постепенным нарастанием переживаний. Последняя глава рассказа начинается спокойным повествованием о том, как «научился Семен когда-то, еще мальчишкой, из тальника дудки делать» и как теперь ему пригодилось это умение («в лес пошел палок себе нарезать», чтобы наделать дудок и отправить их для продажи в город). Так уж бедно жил Семей (получал двенадцать рублей, а три рубля незаконно удерживало начальство), что приходилось прирабатывать на дудках!

В этой третьей главе и показан Семен как человек, знающий свой долг и сумевший выполнить его, жертвуя своей жизнью.

Надо, чтобы дети особенно внимательно проследили, что, как и почему делал Семен с того момента, как его ухо уловило – «будто где-то железо о железо позвякивает».

1-й урок.

Содержание урока: чтение рассказа «Сигнал» учителем с предварительным заданием: «Какую картину можно нарисовать к этому рассказу».

Примерный план урока.

I. Предварительная беседа с целью выяснения, что знают ученики о работе железнодорожного транспорта.

II. Ознакомление учащихся с содержанием урока.

III. Чтение рассказа «Сигнал».

1. Задание перед чтением: «Я прочитаю вам рассказ «Сигнал». Вы слушайте внимательно. Потом подумаете и скажете, какую картину можно нарисовать к этому рассказу».

2. Чтение рассказа «Сигнал» учителем.

3. Выполнение задания учениками.

а) Семен стоит с красным флагом на полотне железной дороги; вдали виден поезд; б) поезд стоит; Семен лежит на полотне железной дороги; вокруг него пассажиры.

Предложение нарисовать каждую из этих картин показывает, что ученики правильно уловили основное содержание рассказа «Железнодорожный сторож Семен Иванов спас поезд».

IV. Задание на дом: а) прочитать первую и вторую главы рассказа и придумать к ним свои заглавия; б) подготовить ответ на вопрос: «Какую работу выполняли железнодорожные сторожа на своих участках».

2-й урок.

Содержание урока: как Гаршин показал бесправное положение железнодорожных сторожей в царское время.

Примерный план урока.

I. Проверка, как выполнено задание на дом.

1. Примерные заглавия к первой и второй главам:

а) «Два соседа» (первая глава).

б) «В Москву с жалобой» (вторая глава).

2. Материал для ответа на вопрос: «Какую работу выполняли железнодорожные сторожа на своих участках?» – имеется как в первой, так и во второй главе. В первой главе рассказано, что делал Семен: а) «обойдет свою версту два раза в сутки»; б) «кое-где гайки попробует, подвинтит»; в) «щебенку подравняет»; г) «водяные трубы посмотрит».

На каждой из этих работ надо остановиться особо, чтобы дети уяснили себе, в чем заключается каждая из этих работ, какое она имеет значение и почему надо выполнять эти работы ежедневно.

Во второй главе рассказано, какую работу пришлось выполнить Семену, его соседке – сторожихе и Василию перед проездом важных господ из Петербурга: а) «балласту подсыпали, подравняли»; б) «шпалы пересмотрели»; в) «костыли подколотили», г) «гайки подвинтили»; д) «столбы перекрасили»; е) на переездах желтого песочку подсыпали; ж) траву подчистили; з) себя привели в порядок (Семен «кафтан починил, вычистил, а бляху медную кирпичом до сияния оттер»).

Автор не случайно с такими подробностями рассказывает о работе железнодорожных сторожей: он показывает их как трудолюбивых людей, честно выполняющих свои обязанности.

К этому выводу и надо подвести учеников при обсуждении их ответов на вопрос: «Какую работу выполняли железнодорожные сторожа на своих участках?»

II. Ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

III. Задание ученикам: подготовиться к ответу на вопрос: «Как железнодорожные начальники относились к подчиненным им сторожам?»

1, Тихое чтение при подборе материала для ответа на этот вопрос.

2. Громкое чтение мест, подтверждающих ответы учащихся.

IV. Задание на дом: а) прочитать третью главу и дать ей заглавие; б) разделить третью главу на части и дать каждой части заглавие словами произведения.

3-й урок.

Содержание урока: а) чтение и разбор третьей части рассказа «Сигнал»; б) беседа о том, что хотел сказать Гаршин своим рассказом.

Примерный план урока.

I. Проверка, как выполнено учениками задание на дом.

1. Примерные заглавия к третьей главе;

а) «Геройский поступок Семена».

б) «Поезд спасен».

в) «Раскаяние Василия».

2. Примерные заглавия к отдельным частям третьей главы (словами произведения):

а) «Что бы это значило?»

б) «И выставил свой красный флаг».

в) «Я рельс отворотил». Или: «Не упало кровавое знамя».

II. Ознакомление учащихся с содержанием урока.

III. Чтение и разбор третьей главы по частям.

IV. Воспроизведение содержания рассказа «Сигнал» в основных его моментах:

1. Василий пожаловался начальнику дистанции.

2. Василий поехал с жалобой в Москву.

3. Василий свернул рельс.

4. Геройский поступок Семена.

5. Василий подхватил кровавое знамя.

V. Заключительная беседа о том, что хотел сказать Гаршин своим рассказом «Сигнал». Связь этого рассказа с современностью.

1. Тяжелая и бесправная жизнь стрелочников в царское время.

Выборочное чтение отрывков, подтверждающих эту мысль.

2. Как тяжелая и бесправная жизнь влияла на таких людей, как Семен, и на таких людей, как Василий? Подтвердить словами и поступками Семена и Василия.

3. В чем был прав Василий? Что неправильного было в его способах борьбы с железнодорожным начальством?

4. Какими интересами: общественными или личными – надо руководствоваться в своих поступках? Показать это на примере Семена (геройский поступок) и Василия (подхватил кровавое знамя).

Связь рассказа «Сигнал» с современностью может быть установлена путем сопоставления по следующим моментам: а) в царское время всякий труд был подневольным, а в наше время труд является делом чести, доблести и геройства; б) в царское время – «человек человека живьем съедал», а в наше время в советской стране все трудящиеся пользуются одинаковыми правами, друг другу помогают, все работают на общую пользу; в) в старое царское время геройские поступки совершались редко и большей частью отдельными лицами, а в наше время героические дела совершаются часто и очень многими людьми (привести примеры). Указания о том, как надо выяснить учащимся идейную сторону стихотворения Некрасова «Крестьянские дети» и рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник», даны на стр. 115, 120–122.

VIII. ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ УЧАЩИХСЯ.

Внеклассное чтение – это такое чтение, когда ученики дома в свободное время читают по своему выбору, по совету учителя, а также и по рекомендации своих товарищей доступные по содержанию художественные произведения и книги научно-популярного характера.

Значение самостоятельного внеклассного чтения учащихся заключается в том, что правильно поставленное внеклассное чтение расширяет кругозор учащихся, содействует развитию их мышления, обогащает их речь, воспитывает в них лучшие качества, свойственные новому человеку нового социалистического общества.

А. С. Пушкин свое отношение к самостоятельному чтению выразил в одной из своих записей в дневнике: «Чтение – лучшее учение».

Н. К. Крупская, оценивая детскую книжку, как «одно из могущественнейших орудий коммунистического воспитания», указывала в то же время на значение самостоятельного внеклассного чтения для повышения грамотности учащихся. «Не надо забывать также, – писала она, – что книга повышает до чрезвычайности качество школьной учебы. Сравните успешность учебы детей, не берущих в руки никакой книги, кроме учебника. Вы увидите очень большую разницу в грамотности».

В. П. Шереметьевский, один из выдающихся педагогов прошлого, указывал на необходимость устанавливать самую тесную связь внеклассного чтения с классным.

«Уже в элементарном курсе, – писал он, – должно быть положено начало и внеклассному чтению, чтению самостоятельному, но идущему параллельно в известной связи с чтением классным...»

«Классное чтение, – говорил он, – должно служить образцом для внеклассного; это же последнее будет, в свою очередь, содействовать расширению и умственного кругозора учащихся, и их лексического и стилистического запаса. Без этого подспорья никакое самое образцовое объяснительное чтение вместе с самым образцовым обучением грамматике не дает знания и умения по родному языку, какое должна давать, в конце концов, общеобразовательная школа».[1]

Руководство внеклассным чтением учащихся – серьезное, ответственное и вместе с тем очень интересное и увлекательное дело; оно должно осуществляться учителями в самом тесном контакте с работниками детских библиотек. К активному участию в руководстве самостоятельным внеклассным чтением детей должны привлекаться и родители учащихся. Роль учителя по внеклассном чтении учащихся должна быть руководящей, направляющей, но не подавляющей ни самостоятельности детей, пи их инициативы.

Чтение учениками произведений, специально предназначенных для детей, а также и избранных произведений лучших писателей и поэтов, хотя и не предназначенных специально для детского чтения, надо рассматривать как необходимый этап, подготавливающий школьников к чтению классической и современной литературы на последующих ступенях обучения.

В процессе чтения, правильно организуемого и умело руководимого учителем, в детях пробудится и станет развиваться интерес к чтению, который затем перейдет в культурную привычку читать. Одновременно с этим детям надо прививать и навыки самостоятельной работы над книгой.

Самостоятельное внеклассное чтение учащихся должно быть систематическим. Приучение детей к самостоятельному чтению следует начинать уже с I класса, как только дети овладеют навыками первоначального чтения. На первых порах это будет, например, чтение отдельных слов, предложений и небольших текстов (загадок, стишков и т. п.) в интересных книжках-картинках и книжках-малышках, а в дальнейшем характер читаемых книг будет изменяться в зависимости от роста и изменения читательских интересов, будет увеличиваться и количество читаемых книг, как необходимое и естественное следствие все растущего желания и умения читать.

Задача, стоящая перед учителем, заключается в том, чтобы каждый из его учеников в течение учебного года прочитал все произведения, рекомендованные программой для того класса, в котором учится ученик.

---

[1] В. П. Шереметьевский. Статьи по методике начального преподавания русского языка. 1910.

Само собой разумеется, что каждая новая ценная книга, выходящая из печати и пригодная для детского чтения, должна быть использована для внеклассного чтения учащихся.

Внеклассное чтение учащихся, систематически проводимое ими, должно быть с самого начала организованным чтением.

Прямой противоположностью организованному чтению является так называемое «чтение запоем». «Запойное» чтение вредно во многих отношениях: а) оно отвлекает учеников от их учебных занятий, срывает подготовку к урокам; б) оно, занимая все свободное время учащихся, отвлекает их от прогулок и от других видов разумного отдыха и вследствие этого наносит вред здоровью учащихся; в) оно оказывается вредным и с точки зрения общего развития учащихся и со стороны воспитательного влияния на них, так как, приобретая поверхностный характер, приучает детей к несерьезному, безответственному отношению к делу; г) оно, наконец, не воспитывает в детях художественного вкуса, не пробуждает в них более глубокого и серьезного интереса к самостоятельному чтению и не доставляет им того эстетического наслаждения, которое они могли бы получать при организованном чтении художественных произведений.

Правильная организация внеклассного чтения учащихся предполагает соблюдение следующих требований: а) создание нормальных условий для получения книг как в школьной библиотеке, так и в той из местных библиотек, читателями которой состоят учащиеся; б) создание нормальных условий для самостоятельного чтения книг дома и в) придание внеклассному чтению учащихся целенаправленного характера.

Первое условие легко осуществляется путем установления точного времени (дни и часы) для выдачи книг учащимся разных классов. Осуществление второго условия требует договоренности с родителями учащихся. Эта договоренность, в первую очередь, должна быть достигнута по вопросам режима учащихся: отдых, подготовка уроков, прогулки, экскурсии, посещение кино и других культурных учреждений, самообслуживание, помощь родным, работа в красном уголке и на пришкольном участке, самостоятельное чтение книг и т. д.

Установленный режим, сознательно соблюдаемый детьми, – необходимая предпосылка для правильной постановки внеклассного чтения учащихся.

При чтении книг, как и при всякой другой работе, необходимо соблюдать основные правила гигиены труда, в данном случае – основные правила гигиены чтения. О соблюдении этих правил точно также надо договориться с родителями учащихся. Важнейшие из этих правил сводятся к следующему: а) «при чтении сохранять правильную посадку, правильную рабочую позу: сидеть прямо, не наклоняясь над столом, спокойно

опираясь на спинку стула; не налегать грудью на край стола, а опираться но него согнутыми локтями»; б) нельзя допускать, чтобы ребенок читал, забившись в какой-нибудь темный угол, сидя спиной к свету или лежа в постели»; в) читать ребенок должен всегда «с хорошим освещением»; г) «при длительной работе с книгой ребенок время от времени должен давать глазам отдых; для этого нужно на несколько минут оторваться от книги и посмотреть вдаль в окно, походить по комнате или просто посидеть с закрытыми глазами».[1]

Целенаправленный характер самостоятельное чтение учащихся приобретает в том случае, когда оно имеет определенную связь с классным чтением, с участием детей в революционных праздниках и в проведении памятных дней красного календаря, когда оно является тематическим. К выбору тем в каждом отдельном случае надо привлекать самих учеников.

Подбор произведений для внеклассного чтения по темам имеет целый ряд преимуществ. Тематическое чтение, прежде всего, чтение целенаправленное, воздействующее на детей с определенной точки зрения. Тематическое чтение в то же время создает наиболее благоприятные условия для бесед учителя с учениками по поводу прочитанного, например, по нескольким произведениям разных авторов на одну и ту же тему.

Тематическое чтение, наконец, может быть очень легко связано с различными видами внешкольной работы, проводимой в школе: а) выступления в праздники и памятные дни красного календаря; б) участие в кружках и вечерах художественной самодеятельности; в) выступления на школьных праздниках, посвященных началу и концу учебного года и т. д.

Но все указанные выше виды работы, имеющие своей целью придать самостоятельному чтению детей целенаправленный характер, ни в какой мере не исключают, а наоборот – предполагают развитие в учащихся желания и умения читать книги по своему личному выбору.

Систематическое и правильно организованное самостоятельное внеклассное чтение учащихся должно быть сознательным чтением, начиная с момента выбора и получения книги и кончая моментом возвращения ее в библиотеку.

Уже в I классе (со второго полугодия) следует приучать детей самостоятельно обращаться за книгами в библиотеку.

Первые два-три посещения дети должны сделать вместе с учителем. Во время этих посещений надо познакомить детей с порядком выбора книг, получения и сдачи их.

Ученикам I класса надо предоставлять возможность просматривать картинки в книге: пусть берет для чтения дома ту

[1] А. А. Невский. Основы физического воспитания ребенка школьного возраста. Ленинград, 1939.

книжку, картинки в которой больше всего понравились. Для этой же цели могут быть использованы рекомендательные списки с картинками-иллюстрациями.

Учащиеся II, III и IV классов могут выбирать книги для чтения по рекомендательным спискам без иллюстраций, но зато с отзывами самих учащихся или, в крайнем случае, с выписками из этих книг наиболее понравившихся мыслей или небольших отрывков.

Такие рекомендательные списки следует оформлять при участии самих детей в виде плакатов.

Учеников III и IV классов надо научить выбирать книги как по тематическим рекомендательным спискам, так и по систематическому библиотечному каталогу.

Многие опытные учителя составляют с учениками особые альбомы с иллюстрациями-рисунками к прочитанным книгам и с краткими выписками из этих книг. Для таких альбомов используются обыкновенные ученические тетради. В верхней части страницы пишется фамилия автора и название книги; ниже, в специально очерченных рамках, даются зарисовки, иногда наклеиваются подобранные картинки; под ними помещаются подходящие выписки из книги. Такие альбомы, являясь одной из форм учета внеклассного чтения, в то же время могут служить и для рекомендации ученикам наиболее интересных для них книг.

Многие учителя отмечают одно весьма интересное явление: ученики I и II классов очень любят читать такие книжки, в которых говорится о том, о чем они уже слышали, о чем они хотя бы немножко знают. Поэтому в I и II классах, а иногда и в III и IV следует не просто советовать ученикам прочитать ту или иную книгу, а сначала рассказать им что-либо интересное, имеющее отношение к содержанию рекомендуемой книжки.

Опыт лучших учителей показывает, что не только интерес к самостоятельному чтению, но и сознательность этого чтении очень повышается в тех классах, где учитель систематически – один раз в неделю или самое меньшее один раз в две недели – читает своим» ученикам художественные произведения.

Подбор произведений для такого чтения производится самим учителем, в первую очередь из списка книг, рекомендуемых для внеклассного чтения.

Замечено, что многие произведения, не вызывавшие почти никакого интереса при самостоятельном одиночном чтении детей, после чтения учителя перечитывались теми же детьми с громадным интересом. Это происходит, конечно, от многих причин, но, прежде всего, по той простой причине, что выразительное чтение учителя раскрывает перед детьми-слушателями многое из того, что при одиночном, молчаливом, беглом чтении остается для них незамеченным или непонятым.

На таких уроках чтения могут быть с большой пользой использованы картины-иллюстрации, картины для волшебного фонаря, диапозитивы для алоскопа.

Чтение учителем художественных рассказов может проводиться, например, по следующему плану:

1. Краткая вводная беседа. Рассматривание картинок, дающих представление о той обстановке, в которой будет развертываться действие.

2. Чтение учителя. В I и II классах можно рекомендовать иногда, например, такой прием: чтение крупных частей, имеющих законченный характер, учитель сопровождает краткими замечаниями обобщающего характера, или замечаниями, привлекающими внимание детей к наиболее существенным фактам, деталям прочитанной части; в III и IV классах к этому приему следует прибегать только лишь в редких случаях, когда в этом, по мнению учителя, имеется действительная необходимость.

3. Постановка вопросов учениками. Надо приучать детей к постановке вопросов по содержанию прочитанного произведения.

Требовать от детей обязательной постановки вопросов ни в каком случае нельзя, но приучать их к постановке возникающих у них и интересующих их вопросов необходимо.

4. Обсуждение вопросов, поставленных детьми. Учитель не должен сам давать ответы на вопросы учащихся; его задача – вызвать детей на обсуждение этих вопросов, чтобы затем обобщить высказываемые детьми мысли и дать им правильное направление.

Иногда учителю следует начать в классе чтение какого-либо произведения и, прекратив это чтение на одном из интересных мест, предложить детям дочитать это произведение дома.

К сознательному чтению книг надо приучать детей с первых же шагов их в самостоятельном чтении. Для этого необходимо, во-первых, контролировать, кто из учащихся читает, что и как читает; во-вторых, надо показывать детям, как надо читать и какую работу надо проводить в связи с чтением той или иной книги, и, в-третьих, надо создавать такие условия, которые заставляли бы детей читать более внимательно и более вдумчиво.

Учитель должен знать, кто из его учеников берет книги для внеклассного чтения в школьной библиотеке, у кого из детей имеются свои книги и какие именно, а также какие книги и как читают его ученики (просмотр читательских формуляров, опрос отдельных учащихся, беседы с учащимися о прочитанных книгах).

Предметом контроля должно быть не только количество прочитанных учениками книг, но и качество чтения, т. е. как воспринято и понято прочитанное, как оно претворилось в сознании учащихся, какое внешнее выражение находит оно в играх, в разговорах, в поведении учеников.

Навыки сознательного чтения надо прививать детям не путем поучения или категорических требований делать то-то и так-то, а путем умелого подхода к детям, путем советов, соединяемых с показом, что, как и зачем надо делать. С течением времени усваиваемые таким путем навыки станут для детей привычными и необходимыми.

Такая постановка дела может быть обеспечена в том случае, когда при участии родителей будут созданы такие условия, выполнение которых, с одной стороны, будет закреплять навыки сознательного чтения и, с другой, – повышать сознательность чтения.

К числу таких условий, как показывает опыт работы по руководству внеклассным чтением учащихся, надо отнести следующие:

1. Повторное чтение вслух всего произведения или отдельных, наиболее понравившихся мест – отцу, матери, бабушке или кому-либо другому из близких лиц. К такому чтению надо приучать детей уже с I класса. Делать это надо осторожно, просто, но умело, а главное – без грубого, назойливого приставания к детям.

2. Повторное чтение вслух, а лучше – рассказывание прочитанных дома сказок своим товарищам, младшим братьям или сестрам. Первые опыты такого рассказывания надо провести в школе, на уроках классного чтения. На этих уроках и надо научить детей самостоятельно готовиться к такому рассказыванию: а) как усвоить содержание сказки, б) какие места надо выучивать наизусть, в) каким тоном следует рассказывать сказку.

3. Выделение в прочитанном произведении тех действующих лиц, которые больше всего понравились, и выступление во время беседы в классе с кратким сообщением, чем же тот или иной герой произведения особенно понравился. Такие сообщения следует сопровождать чтением по книге или по записи, сделанной в тетради, или же чтением наизусть тех небольших отрывков, которые лучше всего подтверждают высказываемые мысли.

4. Передача содержания прочитанной книги в рисунках. Подготовкой к этому служат такие приемы учебной работы на уроках классного чтения, как составление картинного плана.

Под рисунками следует делать подписи в виде заглавий или выписок тех мест из произведений, иллюстрацией к которым являются рисунки.

Из рисунков можно составлять альбомы к одной книге или к нескольким книгам на одну и ту же тему.

5. Чтение книг с предварительным заданием учителя, приложенным к книге, в виде вопросника. Вопросник представляет собою небольшую карточку, на которой написана фамилия автора, название книги и вопросы (два-три или более), на которые ученик, прочитавший книгу, должен будет ответить при сдаче книги.

Такой вопросник вкладывается в особый карманчик на внутренней стороне лицевой крышки переплета.

При постановке таких вопросов мало руководствоваться следующими соображениями: а) один или два вопроса должны выявить понимание основного смысла произведения, его идеи; б) два-три вопроса должны быть отнесены к тем существенно важным моментам, речь о которых идет в начале и в конце или в начале, середине и конце произведения.

Опыт показывает, что дети более внимательно читают те книги, к которым прилагаются вопросники, что беседа с детьми по прочтении ими таких книг бывает более содержательной и оживленной.

6. Краткие записи в связи с чтением. Для таких записей следует заводить особые тетради или в обычных классных и домашних тетрадях отводить одну-две странички, лучше в конце тетради.

Начинать надо с самой простой записи: порядковый номер, фамилия автора, название книги, ответ на вопрос (понравилась книга или нет?), выписка слов и выражений, за объяснением которых надо обратиться к учителю, дата (число, месяц, год), указывающая время прочтения книга.

В дальнейшем записи должны будут охватывать больший круг вопросов, например: перечисление главных действующих лиц, указание на время и место действия, ответ на вопрос, что и почему поправилось или не понравилось в прочитанной книге. Выписки особенно понравившихся небольших отрывков, отдельных выражений и даже слов. Такие записи будут являться уже отзывами о прочитанных книгах.

Эти отзывы должны быть использованы при составлении рекомендательных списков. Отдельные из этих отзывов можно помещать в стенной газете или в ученическом журнале.

7. Участие в беседах по поводу читаемых книг. Такие беседы следует устраивать не менее одного раза в месяц, а лучше два раза в месяц. Каждая такая беседа не должна носить характер сухого отчета о прочитанных книгах. Содержание и способы проведения таких бесед должны определяться в основном следующим: учителю надо знать, как в сознании детей претворяется содержание прочитанных ими книг, а для этого необходимо вызвать детей на свободные высказывания своих мыслей о том, как дети понимают и как объясняют отдельные поступки действующих лиц, как и почему они относятся к тем или иным действующим лицам, почему книга понравилась или не понравилась, чтобы затем в процессе обсуждения высказанных детьми мыслей при активном участии самих детей дать правильное истолкование тому, о чем говорят поэтические образы прочитанных детьми произведений.

Беседы по поводу прочитанного можно проводить и с такой установкой: кто из учащихся какие прочитанные им книги советует прочитать всем ученикам и почему.

О времени проведения каждой беседы ученики должны заранее знать; они должны знать и о том, какой характер будет придан беседе, чтобы иметь возможность прочитать нужные книги и подготовиться к участию в беседе.

8. Проведение особых уроков на основе так называемого коллективного и группового чтения.

Коллективное чтение. Все ученики читают дома одну и ту же книгу. При чтении этой книга каждый ученик подбирает материал, необходимый для разрешения одного или нескольких вопросов, заранее намеченных для обсуждения в определенный день и час.

Групповое чтение. Ученики делятся на небольшие группы от 2 до 5 человек. Каждой группе выдаются книги разных авторов, но на одну и ту же общую тему. В разные группы могут попасть экземпляры одной и той же книги. Учитель знакомит детей с теми вопросами, по которым будет проводиться беседа после того, как выданные книги прочитают все ученики. Последующая литературная беседа, как и при коллективном чтении, проводится или на одном из уроков классного чтения или в особое время, по плану внешкольной работы учащихся.

9. Устройство литературных утренников или вечеров. Дети с большим увлечением участвуют в подготовке и в проведении утренников и вечеров на темы сезонного характера: «Лето», «Осень», «Зима», «Весна» или на такие темы, как «Два детства», «Охрана советских границ», «Наша Родина и ее вожди», «Героизм советских людей», «Наши любимые писатели» и т. д.

Для выступлений на этих утренниках и вечерах может быть использован материал не только из книг для классного, но и из книг для внеклассного чтения.

В подборе этого материала, как показывает опыт передовых учителей, дети принимают самое активное участие: они находят и приносят в школу подходящие к теме стихотворения, загадки, пословицы и поговорки, делают выписки нужных, по их мнению, отрывков из прочитанных рассказов и сказок, достают или сами изготовляют необходимый иллюстративный материал для организации выставки (картинки и картины, плакаты, художественные открытки, свои рисунки) и т. д.

Весь подбираемый учениками материал подвергается коллективной оценке и после окончательного отбора дети приступают к его разучиванию и оформлению (материал для выставки).

Программа утренника окончательно устанавливается в процессе работы над отобранным материалом; она обычно состоит из таких выступлений, как краткое вводное слово, различные виды чтения (хоровое чтение, чтение в лицах, чтение по голосам, индивидуальное чтение), пение и рассказывание, коллективное произнесение призывов, простейшая инсценировка

сказки, рассказа, целый ряд других выступлений и, наконец, краткое заключительное слово.

В III и IV классах с большим успехом проходит работа по устройству утренников и вечеров, имеющих целью дать детям более ясное представление о каком-либо одном виде поэтических произведений, например о сказках (народные сказки, сказки А. С. Пушкина и др.), о баснях (басни дедушки Крылова) или о каком-либо любимом детском писателе, о писателе-классике (А. С. Пушкин, А. М. Горький, В. В. Маяковский и др.).

Конкретный план по руководству внеклассным чтением учащихся может быть построен на основе следующих общих положений:

1. Связь внеклассного чтения с классным чтением. Например, при чтении народных сказок и сказок Пушкина детям рекомендуются для внеклассного чтения русские народные сказки, сказки других народов, а также сказки отдельных писателей, например: Булатов – «Русские народные сказки» (I и II классы), Андерсен – «Сказки», Мамин-Сибиряк – «Аленушкины сказки», Чуковский – «Мойдодыр», «Доктор Айболит» и др. (те же классы), «Сказки народов СССР», сборник 1938 г. (III и IV классы), «Три брата», узбекская сказка, А. Толстой – «Золотой ключик» и др. (те же классы).

При чтении рассказов о тяжелой жизни детей и подростков в старое время учитель может дать детям для внеклассного чтения рассказы и стихи о счастливой жизни детей в советской стране; например: Маяковский – «Что такое хорошо», Чуковский – «Солнечная», Тайц – «Артек» и др.

То же самое при чтении стихотворений и рассказов о вождях партии, о людях советской страны, о героях Великой Отечественной войны, о пограничниках и т. д.

2. Связь внеклассного чтения с праздниками и памятными днями красного календаря. Праздники и памятные дни красного календаря во всех школах отмечаются вечерами, утренниками или другими общественными выступлениями.

Для лучшей подготовки к этим выступлениям и надо делать подбор соответствующей литературы как для классного так и для внеклассного чтения. Например, ко дню Советской Армии следует рекомендовать произведения: Всеволожский – «Буденный», Александрова – «Гибель Чапаева», Михалков и Соболев – «Наш Красный флот» и др.

3. Связь внеклассного чтения с изучением истории географии родной страны. Тема о Родине, о социалистическом отечестве – самая интересная и увлекательная тема для учащихся всех возрастов. Эту тему можно разбить на несколько самостоятельных тем, например:

1. Широка страна моя родная,
Много в ней лесов, полей и рек.
(Лебедев-Кумач).

2. Я другой такой страны не знаю,
Где так вольно дышит человек..
(Лебедев-Кумач).

3. За детство счастливое наше
Спасибо, родная страна.

4. Детство любимых вождей.

5. Жизнь большевиков – пример для нас.

6. Советская Армия всех сильней.

Самое серьезное внимание надо уделять и таким вопросам: положение детей в капиталистических странах (тема: «Не забудь о братьях там в чужом краю» – Барто), выбор профессии в СССР (тема: «Все работы хороши – выбирай на вкус» – Маяковский), писатели – детям (темы: «Пушкин детям», «Некрасов детям», «Горький детям», и т. д.), природа в стихах поэтов (по временам года) и т. д.

Работа по этим темам может проводиться как отдельными учениками, так и небольшими группами учащихся; она может выражаться в подборе готовых картинок, иллюстраций к читаемым произведениям и своих зарисовок к ним, в составлении кратких сообщений по теме, в подборе стихотворений, рассказов и выдержек из них, иллюстрирующих отдельные мысли, высказываемые в том или ином сообщении, в заучивании наизусть, в чтении по ролям (в лицах) и по голосам (декламация) и т. п. Завершением такой работы в одном случае может быть беседа учителя с детьми, в другом – устройство литературного утренника или вечера, в третьем – выступление перед той или иной аудиторией у себя в школе, в колхозном или рабочем клубе.

Ведущая роль в руководстве внеклассным чтением учащихся I–IV классов начальных, семилетних и средних школ должна принадлежать учителям, работающим в этих классах.

IX. РАБОТА С КНИГОЙ И ГАЗЕТОЙ.

Работа с книгой. С книгой дети знакомятся уже в I классе. Во II классе ученики получают уже первые сведения о книге. Для первого знакомства с книгой лучше всего взять «Книгу для чтения» и одну или несколько книг для внеклассного чтения (в переплетах и без переплета).

Сначала внимание детей надо привлечь к обложке и к тому, что и зачем на ней напечатано. Если в книге имеется титульный лист, то надо познакомить детей и с ним, не вводя, однако,

этого термина. На титульном листе всегда указывается точное название книги и автор, или авторы, составившие или написавшие книгу. Если книга в переплете, то обратить внимание на переплет, на его назначение и оформление. На обложках часто бывают рисунки, иногда красочные, надо объяснить ученикам назначение этих рисунков. Эту часть беседы по ознакомлению с книгой можно закончить постановкой вопросов: 1) Зачем нужна обложка? 2) Как можно узнать название книги и ее автора (или составителя)? 3) Зачем на обложке даются рисунки? 4) Для чего книге нужен переплет?

После этого надо познакомить детей с оглавлением: где оно находится (в начале или в конце книги); зачем оно нужно (названия рассказов, стихотворений, сказок, басен и на какой странице они находятся). Знакомство с оглавлением надо закончить заданием найти по оглавлению какую-нибудь статью, сказку или другое произведение.

При перелистывании с границ книги надо будет обратить внимание детей на то, что заглавия статей, стихотворений, басен, рассказов печатаются крупными, жирными буквами, а самый текст – другим, более мелким шрифтом. В отдельных местах книги, наряду с печатным шрифтом, дается и текст, набранный письменным шрифтом; объяснить, для чего это сделано. Обратить внимание детей на картинки в книге и объяснить, зачем они даны. Элементарные сведения о книге, полученные детьми во II классе, должны быть расширены на III и IV годах обучения в связи с приучением детей пользоваться книгами из библиотеки: 1) Кем книга написана? 2) Когда, где и каким издательством издана? 3) На какие отделы или главы делится? 4) Под каким номером выдается из библиотеки? 5) Кем и как рекомендуется книга для внеклассного чтения?

Особое внимание надо уделять ознакомлению учащихся с правилами культурного обращения с книгами.

Эти правила в основном сводятся к следующему:

1. Следи за тем, чтобы книга была чистой.

Бери книгу только чистыми руками и не читай во время еды.

Не делай никаких пометок в книге.

2. Сделай закладку и пользуйся ею при чтении.

Не загибай углов на страницах книги.

Не клади в книгу карандаша или ручки.

3. Никогда не перегибай книгу по корешку.

Работа с газетой. Ученики советской школы проявляют «самый серьезный интерес ко всем выдающимся событиям общественной жизни, к тому, что ежедневно происходит у нас в СССР и в капиталистических странах.

Товарищ Сталин в следующих словах определил значение печати: «Печать – единственное орудие, при помощи которого

партия ежедневно, ежечасно говорит с рабочим классом на своем, нужном ей языке».

Задача учителя заключается в том, чтобы научить детей понимать этот язык партии, использовать специально детскую и общую периодическую печать для идейно-политического воспитания учащихся, для расширения их кругозора, для повышения их интереса к текущей жизни страны, для вовлечения их в посильное участие в общественной жизни.

Работа с газетой в доступной для учащихся форме проводится как в I, так и во II классах. Ознакомление же детей с особой структурой газеты, с особенностями ее стиля и с характером материала в ней, согласно программе, должно проводиться в III классе.

В первую очередь, внимание детей необходимо привлечь к названию газеты: «Правда», «Ленинские Искры», «Пионерская Правда», «Смена» и т. д. Название каждой газеты необходимо осмыслить со стороны основного назначения газеты и ее ориентировки на ту или иную категорию читателей.

После этого надо познакомить детей с оглавлением в газете. Оно, как правило, дается на первой странице, в верхней ее части, под заголовком «Сегодня в газете».

Просматривая номер газеты по страницам, дети установят, что материал в газете дается по отделам: передовая статья и ряд других статей, телеграммы, корреспонденции, сообщения (хроника), отзывы о книгах, объявления. В детских газетах особо отмечаются такие отделы, как отдел юмора, жизнь и дела знаменитых людей, из истории гражданской войны, наш город или наш край и т. д.

Работа над газетным материалом должна протекать по определенным заданиям в связи с разнообразными видами классной и внешкольной работы.

Из отдельных заданий, как показывает школьная практика, наиболее ценными являются следующие:

1. Систематическое чтение определенного отдела газеты с выпиской из него наиболее важных мест для классной или общешкольной доски «Сегодня в газетах».

2. Составление альбомов или плакатов для выставки из газетных вырезок на заранее намеченные темы, например: «31-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции», «Герои Великой Отечественной войны», «Герои Советского Союза», «Герои Труда», «Советские летчики» и т. п.

3. Составление кратких сводок за неделю по какому-либо интересующему детей вопросу.

4. Собирание отзывов о детских книгах и вывешивание их в классе, в читальном зале или в школьной библиотеке.

5. Изготовление так называемых книжек-самоделок из тех стихотворений и рассказов, которые печатаются в детских газетах.

Подбор материала для таких книжек производится при участии самих детей. Сами дети списывают и оформляют эти книжки. Старшие ученики могут изготовить такие книжки для малышей – учеников I и II классов (книги-самоделки).

6. Вырезки из газет могут быть использованы при выполнении различных задании по географии, по истории, по естествознанию и т. д.

7. Коллективное и индивидуальное составление заметок, небольших статей и другого материала в школьную стенную газету или в одну из детских газет.

Часть третья.

ГРАММАТИКА И ПРАВОПИСАНИЕ.

I. ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА ЗАНЯТИЙ ПО ГРАММАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

К. Д. Ушинский считал, что изучение грамматики является «необходимым или по крайней мере полезным, полезным для всякого ученика, необходимым для тех учеников, которым» предстоят еще впереди занятия науками или которые сами со временем будут учить других».

Перед учащимися нашей советской школы широко открыт путь к любой общественной, в том числе и научной и педагогической деятельности, а поэтому для них изучение грамматики должно быть и полезным и необходимым.

До поступления в школу речь детей развивается практически, в процессе речевого общения с матерью, с отцом и с другими людьми. После поступления в школу отношение детей к своей речи меняется коренным образом: речь самих детей становится для них объектом изучения.

А изучать речь – это значит организованно проводить наблюдения над своей речью и над речью других людей и делать из этих наблюдений выводы о том, как мысль выражается в предложениях, как строятся предложения из слов и как образуются слова из звуков.

Начальная школа и должна дать детям точно очерченный круг грамматических знаний, т. е. знаний о звуках, словах и предложениях родной речи. В этом и заключается образовательное значение грамматики для учащихся.

Изучение грамматики имеет большое значение и для общего развития учащихся, для роста их сознания, для развития их логического мышления.

«Мы именно хотим, – говорил К. Д. Ушинский, – чтобы ученик сам наблюдал и, по возможности, сам же выводил грамматическое правило или понятие, только руководимый учителем: в этом и состоит главное значение грамматики для общего развитии».

При изучении грамматики с детьми, как об этом говорилась уже раньше, надо ставить по каждой грамматической теме два вопроса: а) «Что должны знать дети» и б) «Что должны уметь дети».

Умениями и навыками, имеющими прямую связь с грамматическими знаниями, дети могут и должны овладевать еще до изучения тон или иной грамматической темы. Например, тему «Повелительная форма глагола» надо изучать в IV классе, а умение правильно читать и правильно произносить в устной (разговорной) речи слова, выражающие просьбу, совет, приказания и призыв, необходимо вырабатывать у детей, начиная с I класса.

Привитие детям таких умений и навыков на уроках чтения и развития речи важно и ценно само по себе; но оно имеет большое значение и с точки зрения подготовки учащихся к сознательному и прочному усвоению знаний о родном языке на уроках грамматики.

Следовательно, изучение грамматической темы должно являться, во-первых, завершением работы по привитию детям умений и навыков, имеющих прямое отношение к данной теме, во-вторых, осознанием тех или иных особенностей своей речи и усвоением грамматических знаний по изучаемой теме, и, в-третьих, подготовкой к использованию этих знаний для дальнейшего усовершенствования навыков чтения и речи. В этом и будет заключаться практическое значение грамматики для выработки навыков сознательного, правильного и выразительного чтения, а также и для развития устной и, особенно, письменной речи детей.

Изучение грамматики имеет большое значение и для обучения детей правописанию. «Нужны десятки лет и беспрестанное списывание с образцов, написанных грамматически, – говорил К. Д. Ушинский, – чтобы одним навыком, без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить втупик такого грамотея».

«Для усвоения правильного письма детьми, – говорит он далее, – конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой». Одна из заслуг К. Д. Ушинского состоит в том, что он разработал систему особых упражнений по родному языку, обеспечивающих лучшую подготовку учащихся начальной школы к изучению грамматики.

К. Д. Ушинский утверждал, что «логические упражнения более всего подготовляют к изучению грамматики» и что исходным моментом для этих логических упражнений должны служить непосредственные наблюдения детей над предметами и явлениями окружающей их природы.

«Логика, – говорил Ушинский, – необходимо должна составлять подкладку всякой грамматики и всякой разумной речи человека».

«Каждое название предмета, его действия и его качества, – говорил К. Д. Ушинский, – есть следствие наблюдений».

Но прямым следствием этих наблюдений должно являться и построение простых логических суждений, выражаемых в речи, например: *Сосна* – дерево. *Сосна* – хвойное дерево. *Сосна* растет в лесу.

К. Д. Ушинский особо подчеркивает мысль о том, что построение простых суждений и выражение их в речи – главная цель тех логических упражнений, которые должны подготовить детей к изучению грамматики.

Так, например, логические понятия: предмет, действие, качество, усваиваемые путем непосредственных наблюдений над конкретными предметами, в дальнейшем должны быть использованы как материал для образования грамматических понятий: имя существительное, глагол, имя прилагательное.

«Основание разумной, чисто человеческой речи, – говорит Ушинский, – заключается в верном логическом мышлении, а верное логическое мышление возникает не из чего иного, как из верных и точных наблюдений».

В одном случае для таких наблюдений должны служить предметы и явления окружающей нас природы, предметы домашнего и школьного обихода и другие знакомые детям предметы (логические упражнения).

В другом случае предметом таких наблюдений будут уже предложения, слова и звуки нашей речи (грамматические упражнения).

Логические упражнения и тесно связанные с ними упражнения в языке, как правило, должны предшествовать упражнениям по грамматике.

В старой, дореволюционной школе изучалась, так называемая, логическая грамматика.

Сторонники логической грамматики в своих выводах и определениях исходили, главным образом, от явлений мысли и явно недооценивали явлений языка, его грамматических форм.

Прямой противоположностью логической грамматике явилась формальная грамматика.

Сторонники формальной грамматики, совершенно игнорируя смысловую сторону, предметом изучения делали только формы языка. Коренное различие между логическим и формальным направлениями в изучении грамматики можно уяснить себе на следующих примерах.

В учебниках, построенных на логической основе, предложение, подлежащее и сказуемое определены так:

«Мысль, выраженная словами, называется предложением».

«То, о чем говорится в предложении, называется подлежащим».

«То, что говорится о подлежащем, называется сказуемым».

Коза бежит.

В этом предложении выражена мысль о козе: утверждается, что коза бежит, а не стоит, не лежит, не прыгает. Эта мысль является логическим суждением, а сочетание двух слов, выражающее это суждение, эту мысль, и является предложением.

В предложении *коза бежит* мы имеем сочетание (согласование, сопряжение в лице и числе) имени существительного *коза* с глаголом *бежит.*

Сторонники логической грамматики неправильно называют мысль предложением, а сторонники формальной грамматики, вскрывшие эту ошибку, сами впали в противоположную крайность: стали определять предложение только по одному формальному признаку; у них получился отрыв формы от содержания.

Для сторонников логической грамматики подлежащее – то, о чем говорится в предложении. Следовательно, в предложении *коза бежит* подлежащим будет сама *коза,* т. е. сам реально существующий предмет, а не слово, обозначающее этот предмет.

Сторонники же формальной грамматики подлежащим считают *слово коза,* и это правильно, но они определяют подлежащее только по одному формальному признаку: «Подлежащее – именительный падеж имени существительного».

В первом случае получился отрыв содержания от формы, а во втором – отрыв формы от содержания. В том и другом случае нарушается принцип единства содержания и формы при изучении фактов и явлений языка.

То же самое произошло и при определении частей речи. В формальной грамматике, например, имя существительное определяется только по одному формальному признаку: слова, изменяющиеся по падежам, а в логической грамматике – только по одному логическому признаку: название предмета.

Но в русском языке имеются слова, которые не изменяются по падежам, но которые в то же время нельзя отнести ни к какой другой части речи, например: *пальто, бюро, депо, кенгуру.* Эти слова – несомненные имена существительные.

При изучении имен существительных нельзя ограничиваться указанием только на один логический признак этой части речи, так как в этом случае учащиеся не сумеют уяснить себе, почему надо относить к именам существительным такие слова, как *игра, пение, беготня* (названия действий) и *чистота, доброта, белизна* (названия качеств).

Глаголы прошедшего времени, как слова, изменяющиеся по родам, с точки зрения формальной грамматики, надо относить к именам прилагательным, а глаголы неопределенной формы нельзя отнести ни к одной из частей речи: они не изменяются по лицам, падежам и родам и в то же время не подходят и к наречиям ни по своему значению, ни по своей роли в предложении.

Таким, образом, и логическая грамматика и формальная грамматика являются крайне односторонними, охватывающими факты и явления языка только лишь с одной какой-либо стороны.

Действующая программа по грамматике русского языка в начальной школе, избегая крайностей того и другого направления, выдвигает требование об изучении фактов и явлений родного языка как со стороны значения, так и со стороны формы, а при изучении частей речи и со стороны роли слов в предложении. Например, форма слова *стол* может быть определена лишь тогда, когда мы уясним себе роль этого слова, например, в предложениях: *«Стол стоит в углу»* и *«Столяр починил стол».* В первом предложении имя существительное *стол* – подлежащее, следовательно, в данном случае мы имеем форму именительного падежа. Во втором предложении то же самое существительное является уже второстепенным членом, отвечающим на вопрос: «Что починил столяр?» (форма винительного падежа). В том и другом предложении словом *стол* обозначается предмет, который по его назначению мы относим к мебели. Но слово *стол* может иметь и другое значение, например, в предложении: *Где под каждым ей кустом был готов и стол и дом* (басня «Стрекоза и муравей»). В этом предложении словом *стол* обозначается пища, которую стрекоза находила под каждым кустом.

Возьмем еще один пример. Слово *знать* и по значению и по форме становится ясным только лишь в предложениях:

Я хочу знать как люди живут в других странах. (*Хочу знать* – сказуемое; *знать* – глагол неопределенной формы.)

Дворянская знать хорошо жила в царское время. (*Знать* – подлежащее; *знать* – имя существ, в им. пад.)

Простой народ ненавидел дворянскую знать. (*Знать* – второстепенный член предложения; *знать* – имя существ, в вин. пад.)

Система грамматических знаний, положенная в основу действующей программы для современной начальной школы, не является механическим соединением двух систем (логической и формальной), а представляет собой точно очерченный круг систематизированных знаний по родному языку, усваиваемых детьми с той целевой установкой, о которой говорилось выше.

II. МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Основными методами преподавания грамматики являются следующие: а) индуктивный метод и б) дедуктивный метод.

Индукцией, или индуктивным умозаключением, называется переход от единичного или частного суждения к общему.

Индуктивный метод следует применять в тех случаях, когда общее грамматическое положение (вывод или определение) может быть выведено из наблюдений над отдельными звуками, словами или предложениями.

Поэтому-то индуктивный метод изучения грамматики и называется еще методом наблюдений над языком или исследовательским методом.

В процессе наблюдений над единичными фактами языка надо учить детей отвлекаться от несущественных признаков и мысленно выделять одни лишь существенные особенности, характерные для данной группы звуков, слов или предложений, чтобы затем эти существенные особенности объединить в одно новое грамматическое понятие.

Первый процесс – отвлечение от несущественных признаков и мысленное выделение одних лишь существенных особенностей, свойственных для данной группы в целом, например, для гласных звуков, для имен существительных или для предложений с однородными членами, называется абстракцией.

Второй процесс – мысленное объединение выделенных существенных признаков в одно новое грамматическое понятие, является процессом обобщения, т. е. процессом образования понятий.

В основе первого процесса (абстракции) лежит анализ, а в основе второго процесса (обобщения) – синтез.

Анализ и синтез возникают сначала в практической деятельности. Чтобы научиться мысленно выделять отдельные части сложного механизма или мысленно собирать целый механизм из отдельных частей, надо иметь достаточную практику в реальном разбирании и собирании такого рода механизмов. Человек, который никогда не пробовал на деле разбирать и собирать пулемет, безусловно не сумеет проделать это «в уме». Но, развиваясь на основе практической деятельности, анализ и синтез впоследствии могут осуществляться и как чисто мыслительные операции.[1]

С этой именно точки зрения особенно важны и ценны такие виды учебной работы, как предметные уроки и логические упражнения: они более всего подготовляют детей к изучению грамматики индуктивным методом.

С этой же точки зрения надо рассматривать и вопрос о наглядности на уроках грамматики в широком значении этого слова, в том числе и о роли наглядных учебных пособий, о дидактическом материале и о самостоятельной работе учащихся по грамматике.

Дедукцией или дедуктивным умозаключением называется переход от общего суждения к менее общему или единичному.

---

[1] Теплов. Психология. 1946, стр. 151.

Дедуктивный метод следует применять в тех случаях, когда то или иное общее грамматическое положение, по мнению учителя, более целесообразно сообщить детям в готовом виде, подтверждая его при этом отдельными примерами. Поэтому-то дедуктивный метод и принято называть еще методом готовых знаний или догматическим методом.

Например, этот метод оказывается наиболее подходящим при ознакомлении учащихся с тем, к каким словам надо ставить вопрос ***кто?*** и к каким – вопрос ***что?*** То же самое и при изучении темы «Род имен существительных», а также и при определении понятия числительных, при ознакомлении учащихся с личными местоимениями, с названиями падежей и т. д. В каждом из этих случаев нет особой необходимости подводить учащихся к пониманию того или иного грамматического положения (вывода, правила или определения) путем наблюдений.

В старой, дореволюционной школе, при господстве так называемой логической грамматики, основным методом преподавания грамматики был догматический метод. В период же господства формальной грамматики, с 1919 по 1931 г., основным и притом единственным считался метод наблюдений над языком.

В современной советской школе применяются как индуктивный, так и дедуктивный методы преподавания грамматики. Выбор того или другого метода в каждом случае зависит от самого учителя и определяется, главным образом, содержанием той или иной грамматической темы.

III. ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО ГРАММАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

«В процессе усвоения знаний, – говорит С. Л. Рубинштейн, – выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике».[1]

1. Первичное ознакомление с новым материалом.

Первичное ознакомление с новым материалом является начальным и весьма важным моментом в процессе усвоения этого материала.

«От первой встречи учащегося с учебным материалом, – говорит С. Л. Рубинштейн, – зависит очень многое. Иногда уже при этой первой встрече материал может привлечь и вызвать

[1] С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. 1940.

стремление глубже и него проникнуть, иногда он может точно так же сразу оттолкнуть; первые встречи иногда бывают решающими».

Главная трудность для начиняющих учиться грамматике, особенно на первых порах, заключается, как правильно указывал В. П. Шереметьевский, в том, что им трудно отделить от себя и сделать объектом изучения свой родной язык, который «составляет неразрывную часть субъекта учащегося».[1]

Одно дело – сказать ученикам, что слова в предложении связаны по смыслу, и совсем другое дело – дать ученикам возможность из данных слов самим составить предложение, выражающее законченную мысль, и впервые обратить внимание на то, почему и как изменяются слова в предложении.

«Воспринять материал, – говорит проф. Рубинштейн, – это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись».

Первичное освоение материала должно быть осмысленным и активным, а «осмысленное и активное восприятие материала,– говорит он далее, – возникает отчасти в результате подготовительной работы, подводящей к восприятию нового материала в определенной системе, отчасти же в самом процессе восприятия в результате такой подачи, которая, выявляя в нем существенное, выявляя его связи с предыдущим, создает установки на надлежащее восприятие материала».

Следовательно, в плане методическом процесс первоначального ознакомления учащихся с новым материалом по русскому языку должен складываться из следующих моментов: 1) подготовительная работа, подводящая к восприятию нового материала на основе выявления его связи с материалом, ранее усвоенным и имеющим прямое отношение к новому материалу; 2) ознакомление учащихся с содержанием учебной работы на данном уроке; 3) первоначальное ознакомление с новым материалом при условии такой подачи этого материала, которая обеспечивала бы вовлечение детей в мыслительный процесс.

2. Осмысливание материала.

Осмысливание материала – следующий необходимый этап в работе по усвоению нового материала.

«Как бы ни было осмысленно восприятие материала при первичном ознакомлении с ним, – говорит проф. Рубинштейн, – но большей частью требуется еще дальнейшая специальная работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Это осмысление материала включает в себя все мыслительные процессе: сравнение – сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию,

[1] В. П. Шереметьевский. Статьи по методике начального преподавания русского языка. 1910.

обобщение и конкретизацию, переход от конкретного, единичного к отвлеченному, общему, и от абстрактного, общего, к наглядному, единичному – словом, все многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного знания в его все более глубоких и многосторонних взаимосвязях».

Неоднократная проверка знаний учащихся III и IV классов во многих случаях обнаруживала весьма характерное явление: ученики правильно указывали, в чем заключается различие между согласными и гласными звуками, и в то же время не могли без грубых ошибок перечислить гласные звуки: пропускали некоторые гласные звуки; к числу гласных относили И некоторые из согласных. Это не что иное, как результат механического заучивания вывода, данного в учебнике, без дальнейшей специальной работы по артикуляции звуков, по сравнению гласных и согласных звуков (на примере отдельных звуков), по простейшей их группировке и т. д.

Вполне ясное и отчетливое понимание того или иного грамматического понятия может быть достигнуто лишь в том случае, когда учитель дает ученикам не только словесное определение понятия, но «приводит ряд конкретных фактов, входящих в объем этого понятия, вместе с учениками анализирует эти факты и помогает им выполнить тот акт абстракции, который ведет к созданию понятия».[1] «Но, как показывает педагогический опыт, во многих случаях такое рассмотрение примеров, приведенных учителем, еще не дает вполне ясного и отчетливого понимания понятия; необходимо, чтобы ученики сами, самостоятельно нашли несколько примеров, т. е. несколько случаев, входящих в объем данного понятия; иначе говоря, необходимо, чтобы ученики выполнили несколько актов конкретизации понятия».

Но и этого еще недостаточно для прочного усвоения грамматических знаний. Сознательное и прочное усвоение знаний по грамматике, как и знаний по другим учебным предметам, достигается при условии правильной постановки повторения изученного материала.

3. Повторение пройденного по грамматике.

Повторение, как правило, должно быть органической частью всего процесса учебной работы.

О значении повторения при обучении грамматике К. Д. Ушинский высказывался следующим образом:

«Дитя имеет дело в грамматике не с наглядными предметами, в усвоении которых так могущественно содействует память зрения, наиболее впечатлительная и сильная у людей, но с невидимыми

---

[1] Психология. Под ред. К. И. Корнилова. Стр. 193.

явлениями слова, и потому делает эти наблюдения труднее и утрачивает их результаты быстрее. Вот почему в грамматике необходимее, чем в какой-нибудь другой области учения, беспрестанные повторения и притом преимущественно в форме упражнений».[1]

В начале каждого года обучения, начиная со второго, необходимо повторять пройденное за прошлый год.

Задача в этом случае заключается в том, чтобы проверить знания и навыки учащихся за прошлый учебный год и в соответствии с результатам проверки организовать повторение пройденного, чтобы в дальнейшем на основе прочно усвоенного материала учащиеся могли сознательно усваивать новые грамматические знания и навыки.

При повторении пройденного за прошлый год особое внимание надо уделять тем разделам, которые слабее усвоены, а также и тем, знание которых необходимо для успешного усвоения нового материала.

Специальные уроки повторения надо проводить не только в начале, но и в течение всего учебного года, а также и в конце последней четверти.

Особые уроки повторения в течение учебного года следует проводить: а) по грамматическим темам с целью систематизации знаний, усвоенных на отдельных уроках по изученной теме; б) по разделам учебной программы с целью систематизации и охвата грамматического материала целиком по изученному разделу; в) по материалу, пройденному в течение учебной четверти, с целью закрепления пройденного материала, исправления обнаруженных недочетов и углубления сообщенных ученикам знаний; г) по материалу, пройденному за весь учебный год, с той же самой целью, а в IV классе по материалу, пройденному за все четыре года, с целью подготовки учащихся к экзаменам по русскому языку.

Особенно ценными К. Д. Ушинский считал грамматические упражнения обобщающего, систематизирующего характера. Он писал: «Когда наберется столько определений и правил, что не мешает уже обозреть их и закрепить в памяти учащихся повторением, то мы выставляем ряд вопросов, исчерпывающих все встречавшиеся до тех пор грамматические определения и правила. При этом мы ставим вопрос так, чтобы мало-помалу привести в голове ученика в обычную грамматическую систему все приобретенные им при разборе и потому вразброд грамматические понятия и правила... Это мы считаем делом важным, ибо только система способна удержать в памяти многочисленные и разнообразные грамматические сведения.[2]

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные сочинения. Т. II, 1939, стр. 400-401.

[2] Там же.

Психологическими исследованиями установлено, что забывание вновь сообщаемых ученикам знаний происходит особенно быстро в ближайший период времени после того момента, как сообщено ученикам новое знание.

Это положение подтверждается и наблюдениями над учащимися в процессе их обучения как русскому языку, так и другим учебным предметам.

Практический вывод, вытекающий из этого положения, заключается в том, что повторение наиболее частым должно быть в ближайший период времени после первоначального усвоения учениками нового знания.

Повторение пройденного необходимо проводить и в дальнейшем, но уже через более длительные периоды времени.

Сознательное и прочное усвоение грамматического материала учащимися начальной школы может быть достигнуто лишь при том условии, когда этот материал будет сообщаться ученикам каждый раз в небольшом объеме, изучаться основательно, не торопясь, и сопровождаться достаточным количеством повторений, особенно в ближайшее время после момента сообщения ученикам нового знания.

Такая постановка повторения пройденного грамматического материала важна как для лучшего, более сознательного и прочного усвоения знаний о языке, так и для приучения детей к систематичности в мышлении и к тому, что все пройденное не должно забываться, а составлять одно органическое целое в голове». В этом, по мнению К. Д. Ушинского, – «одна из важнейших задач первоначального обучения».[1]

4. Выполнение грамматических упражнений.

Выполнение грамматических упражнений по учебнику является одним из основных способов закрепления сообщаемых ученикам знаний по грамматике. Главное назначение учебника русского языка заключается в том, что он должен служить основным пособием, обеспечивающим сознательное и прочное усвоение учащимися знаний и навыков по русскому языку в объеме программы.

Задача учителя заключается в том, чтобы, опираясь на материал учебника, подводить учащихся к пониманию того или иного определения, правила или вывода, а затем к прочному усвоению нового знания в той формулировке, которая дана в учебнике.

Учебник определяет не только содержание, но и приемы работы с детьми, и этим самым облегчает трудное дело учителя по подготовке к каждому новому уроку. Но нельзя думать, что учебник сам по себе обеспечит сознательное и прочное усвоение

[1] К. Д. Ушинский. Избранные сочинения. Т. II. 1939, стр. 400–401.

учащимися знаний по русскому языку. Положительные результаты использования учебника русского языка в начальной школе зависят в конечном итоге от педагогического мастерства учителя от его умения вести работу по грамматике не только на материале учебника, но и на дополнительном материале, который подбирается самим учителем и его учениками.

Работа по учебнику должна проводиться учениками не только в классе, но и дома. В том и другом случае перед учителем стоит задача – самым тщательным образом готовить своих учеников к выполнению грамматических упражнений. Основное в этой подготовке заключается в следующем: а) внимательно прочитать условие, напечатанное перед текстом упражнения, и проверить, правильно ли ученики понимают это условие; б) при ближайшем участии самого учителя дети должны применить условия задачи к двум или трем примерам, а затем то же самое проделать самостоятельно в отношении остальных примеров.

Подготовку к домашним заданиям во всех случаях необходимо проводить в классе, уделяя на нее достаточное время в конце урока, а иногда в начале или в середине урока.

С каждым новым типом грамматических упражнений надо знакомить учащихся самым тщательным образом, чтобы затем по образцу изученного упражнения каждый учащийся мог самостоятельно выполнять подобное же упражнение.

5. Подбор и запись примеров из прочитанных произведений.

Подбор и запись примеров из прочитанных в классе произведений – один из видов самостоятельной работы учащихся по грамматике.

Этот вид работы имеет большое значение и для выработки **у** детей навыков правописания (сознательное выборочное списывание).

Первые опыты проводятся в классе под руководством учителя; в дальнейшем этот вид работы учащиеся будут выполнять уже самостоятельно как в классе, так и дома.

Одним из условий сознательного и прочного усвоения детьми знания о языке является соблюдение требования о достаточной словарной и фразеологической базе для каждого изучаемого явления. Речь в данном случае идет о достаточном количестве примеров, даваемых учителем, тех примеров, что имеются в учебнике, и, наконец, что особенно ценно, – тех примеров, которые подбираются, а также и придумываются каждым учеником самостоятельно.

6. Применение принципа наглядности на уроках грамматики.

Принцип наглядности на уроках грамматики в младших классах может осуществляться, например, в подборе наиболее удачных примеров для первоначального ознакомления учащихся с тем или иным явлением языка, в графически-наглядном оформлении записей по грамматике на классной доске и в тетрадях учащихся, в использовании разнообразных наглядных пособий и дидактического материала на уроках грамматику.

Записи, делаемые учителем на классной доске, должны быть для учащихся образцами правильных записей.

После обозначения даты (число, месяц и год) надо написать заглавие работы. Иногда заглавие работы придется записывать в связи с выводом после разбора заранее подобранного материала: в этом случае для заглавия надо оставить на классной доске свободное место. Расположение этого материала и на классной доске и в ученических тетрадях должно быть строго продуманным и рассчитанным на то, чтобы наиболее наглядно выдвинуть на первый план то, что является основным в изучаемом явлении языка. Помимо общего расположения материала на классной доске, в данном случае могут оказаться ценными и такие способы, как подчеркивание слов и отдельных частей слова, выделение слова и его элементов различным цветом, использование схем и таблиц, а также и условных обозначений.

Разнообразные таблицы и дидактический материал на уроках грамматики могут быть использованы, во-первых, как иллюстрации к той или иной теме, во-вторых, как материал для самостоятельного выполнения учениками тех или иных задач по грамматике, в-третьих, как справочное пособие по отдельным вопросам грамматики и, в-четвертых, как образцы для изготовления таких же или подобных им наглядных учебных пособий силами самих учащихся.

Особенно ценны такие наглядные пособия, которые дают возможность дополнять или заменять материал, иллюстрирующий то или иное положение (вывод, правило и т. п.). Для этой цели хороши таблицы с «карманчиками» для карточек.

Каждую таблицу, перед тем, как ее вывесить, надо рассмотреть и разобрать с учащимися. Вывешивать в одно место сразу все таблицы не следует.

Каждую новую таблицу лучше всего вывешивать отдельно от ранее использованных таблиц.

7. Грамматический разбор.

Грамматический разбор – один из наиболее ценных способов закрепления, повторения и углубления знаний о своем родном языке.

При грамматическом разборе знания, усиливаемые детьми в разное время; приводятся в определенную связь между собой и это помогает учеником еще лучше понимать и более прочно усваивать эти знания.

Грамматический разбор каждый раз проводится на новом материале, на новых примерах, и благодаря этому ученики начинают понимать, что знакомые им грамматические правила имеют общее значение, что они приложимы ко многим случаем, что ими можно пользоваться при построении своей связной устной и письменной речи.

После разбора предложения, данного учителем, ученики придумывают свои подобные же предложения или отдельные сочетания слов по образцу тех, которые встретились им в разобранном предложении.

Например, после разбора предложения *Ваня копал грядку* – ученикам можно предложить придумать свои сочетания сначала по образцу: *Ваня копал. (Петя собирал. Таня ловила. Тракторист пахал. Доярка доила и т. д.),* а потом по образцу: *копал, грядку (собирал землянику, ловила бабочку, пахал землю, доила корову и т. д.)*. После этого у детей получится целый ряд предложений, однородных разобранному ими предложению: *Петя собирал землянику. Таня ловила бабочку* и т. д.

При такой постановке грамматического разбора ученики лучше поймут то или иное грамматическое явление, например, в данном случае согласование подлежащего со сказуемым в роде, если сказуемое выражено глаголом прошедшего времени единственного числа (по вопросам что делал? и что делала?).

Грамматический разбор делится на два вида: синтаксический и морфологический разбор.

Задачей синтаксического разбора является упражнение учащихся в распознавании видов и типов предложений, в определении членов предложения и в установлении смысловой связи между этими членами.

Синтаксический разбор следует проводить в известной последовательности: 1) вид предложения, 2) члены предложения: а) главные члены (подлежащее и сказуемое) и б) второстепенные члены предложения (поясняющие подлежащее, сказуемое или какой-нибудь второстепенный член); 3) связь слов в предложении (показ этой связи вопросами и чертежом).

Основная задача учителя при синтаксическом разборе – добиваться умения ставить смысловые вопросы от главных членов к второстепенным. Только при этом условии разбор ученика будет сознательным, так как смысловые вопросы уясняют ему и значение каждого слова, и его роль в предложении, и его форму.

Задачей морфологического разбора является упражнение учащихся в распознавании частей речи и их форм слово-

изменения и словообразования. При морфологическом разборе ученики должны указывать в известной последовательности все знакомые им признаки той или иной грамматической формы.

В первую очередь, надо указывать, какая это часть речи и по каким признакам данное слово необходимо отнести именно к этой части речи, какое значение придает слову та или иная морфологическая часть (корень, приставка, суффикс). Для синтаксического и морфологического разбора можно брать как отдельные примеры предложений, так и небольшие связные тексты.

Синтаксический разбор, как и морфологический может быть устным и письменным, а также полным и частичным, по вопросам учителя и без вопросов, с пояснениями (например, ученик объясняет, почему данное слово он называет подлежащим) и без пояснений (просто говорит, что это слово – подлежащее).

В морфологический разбор входит и так называемый с т р у к т у р н ы й а н а л и з с л о в, т.е. р а з б о р с л о в п о и х с о с т а в у.

Работа по структурному анализу представляет большую ценность как со стороны расширения и уточнения запаса слов учащихся, так и с точки зрения подготовки учащихся к лучшему усвоению навыков правописания.

Из отдельных приемов структурного анализа слов можно указать следующие:

а) выделение в словах корня, приставки, суффикса и окончания (в простейших случаях);

б) выяснение смысловых оттенков в словах, образованных от одного и того же корня с помощью приставок или суффиксов;

в) умение определить способ образования сложного слова и в связи с этим выяснение значения слов, образованных путем соединения двух корней в одно сложное слово;

г) умение определить способ образования сложно-сокращенного слова и в связи с этим выяснение значений так называемых сложно-сокращенных слов;

д) подбор к данным словам однокоренных слов, родственных по смыслу и звучанию, и включение этих слов в предложения.

Грамматический разбор во всех тех случаях, когда это уместно, надо соединять с графическим оформлением разбираемого текста; но только при этом не следует увлекаться обилием схем, таблиц и чертежей и особенно сложным построением их: техническая сторона дела не должна отнимать много времени и заслонять основной сути изучаемого явления.

Примерная схема для письменного грамматического разбора: (схему смотри стр. 204).

Первые же опыты в устном грамматическом разборе надо проводить с соблюдением следующих требований: 1) примеры для разбора читаются правильно и выразительно; 2) проверяется, правильно ли ученики понимают смысл предложения

и отдельные слова – по выбору учителя; 3) после разбора примеров, предлагаемых учителем, сразу же переходят к разбору подобных же примеров, подбираемых учениками из прочитанных произведений, а также и тех примеров, которые придумываются самими учениками; 4) от разбора по частным вопросам учителя сразу же переходят к связному разбору без этих вопросов на том же самом материале, чтобы в дальнейшем каждый из учеников мог самостоятельно выполнять то и другое задание на любом, доступном по содержанию и форме тексте.

Слова предложения	Члены предложения	На какой вопрос отвечает	Часть речи	Число	Род	Падеж	Лицо	Время
Молодой								
колхозник	подлежащее	кто?	существ.	ед.	муж.	им.	–	–
пашет	сказуемое	что делает?	глагол	ед.	–	–	3-е	настоящее
землю плугом								

IV. ВИДЫ УРОКОВ ПО ГРАММАТИКЕ.

Основными видами уроков по изучению грамматики в начальной школе являются следующие: 1) уроки по изучению нового грамматического материала; 2) уроки по закреплению вновь усвоенного грамматического материала; 3) уроки по систематизации изучаемого грамматического материала; 4) уроки повторения пройденного грамматического материала; 5) уроки с целью проверки, насколько сознательно и прочно усвоен учащимися пройденный грамматический материал.

Каждый отдельный урок по грамматике составляет только одно из звеньев во всей цепи уроков по той или иной грамматической теме. Отсюда – своеобразное построение каждого грамматического урока: первая часть урока должна быть обращена к предыдущему, а последняя, заключительная часть урока – к последующему уроку. Основная же часть каждого урока должна отводиться на усвоение учениками нового грамматического материала или на закрепление раньше усвоенного материала.

А. УРОКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ НОВОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

Общий план урока по изучению нового грамматического материала может быть представлен в следующем виде.

1. Повторение пройденного грамматического материала для связи с новым грамматическим материалом.

Из ранее пройденного материала надо брать для повторения только такой материал, который имеет самую близкую, органическую связь с новым материалом.

Новый грамматический материал в этом случае будет лучше понят и усвоен учащимися. Например, перед ознакомлением учащихся с нераспространенными предложениями следует повторить ранее пройденный материал о подлежащем и сказуемом, т.е. о тех членах предложения, которые и входят в состав нераспространенного предложения.

2. Ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

Учащиеся должны знать, какую работу им придется выполнять на уроке, чтобы в конце урока они могли отдать себе отчет, удалось ли им выполнить эту работу и как они ее выполнили. Например, на уроке по ознакомлению с нераспространенным предложением учащиеся должны поупражняться в выражении своих мыслей в предложениях, состоящих только из подлежащего и сказуемого, и узнать, как называются эти предложения.

3. Усвоение нового грамматического материала.

Усвоение нового грамматического материала может быть достигнуто индуктивным или дедуктивным методом.

а) Процесс усвоения нового грамматического материала индуктивным методом слагается из разбора подобранных учителем примеров (анализ) с последующим обобщением частных суждений в общее суждение (синтез).

А всякое обобщение ценно бывает тогда, когда оно основано на достаточном количестве однородных примеров. Поэтому, изучая, например, имя прилагательное в его значении (признак предмета), учащийся должен под руководством учителя убедиться в значении его на разнообразных примерах прилагательных, обозначающих качество, запах, цвет, форму, материал и пр. Однако двух примеров недостаточно. Вывод будет заучен, а не усвоен сознательно, и перед каждым новым значением прилагательного учащийся сможет оказаться в затруднении.

Другой вопрос в связи с этим – на каком материале вести наблюдение. Материалом могут служить предложения, составленные самими учащимися при ознакомлении со свойствами тех или иных предметов (вода, стекло, бумага, др.). Предметом наблюдения могут быть и примеры из учебника, и живая речь как самих детей, так и окружающих их людей, и удачно подобранный связный текст.

б) Освоение нового грамматического материала дедуктивным методом начинается прямо с вывода, правила или определения, причем вывод, правило или определение сразу же подтверждаются примерами.

4. Закрепление вновь усвоенного знания.

Для этой цели можно использовать следующие упражнения:

а) разбор новых примеров, предлагаемых учителем или данных в учебнике, а иногда и тех и других;

б) подбор примеров из прочитанных рассказов, сказок, стихотворений и басен;

в) придумывание своих примеров.

Грамматические выводы, правила и определения дети должны усваивать в общепринятых формулировках. Эти формулировки являются постоянной частью грамматических определений, выводов и правил, а примеры – переменной частью.

Примеры как по содержанию, так и по форме должны быть ценными и вполне доступными для детей. Каждый пример дети должны уметь произнести правильно и выразительно. Помимо этого, каждый такой пример они должны уметь написать красиво и без ошибок. И последнее условие: каждый такой пример они должны уметь использовать и как материал, иллюстрирующий вновь усвоенное знание, а также и как материал, иллюстрирующий ранее усвоенные знания о родном языке.

5. Подготовка задания на дом.

Подготовка задания на дом, если оно дается на этом уроке. Для этого прочитывается задача из учебника и даются указания, как должна быть выполнена домашняя работа по тексту.

Б. УРОКИ ПО ЗАКРЕПЛЕНИЮ ВНОВЬ УСВОЕННОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

На этих уроках могут применяться разнообразные виды упражнений и самостоятельных работ, выполняемых учениками сначала при ближайшем участии учителя, а затем и вполне самостоятельно, сначала в классе, а потом и дома.

Количество уроков, необходимых для закрепления нового знания по каждой новой теме, может быть различным в зависимости от того, насколько трудным для учащихся окажется усвоение того или иного грамматического материала.

В. УРОКИ ПО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИЗУЧАЕМОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

Особые уроки для систематизации знаний по одной или нескольким грамматическим темам следует проводить по мере накопления материала по этим темам. На этих уроках особенное

внимание надо уделять повторению ранее пройденного материала по теме и умению связно излагать усвоенные знания: а) по вопросам учителя, б) по плану, данному учителем или составленному учениками под контролем учителя и в) вполне самостоятельно – без вопросов и без плана.

Г. УРОКИ ПОВТОРЕНИЯ ПРОЙДЕННОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

По наиболее трудным грамматическим темам следует проводить особые уроки по повторению ранее пройденного материала. К числу таких тем относятся, например, следующие: «Гласные и согласные звуки и буквы» (I класс), «Ударение в слове» (II класс), «Падежи имени существительного» (III класс), «Состав слова» (III и IV классы), «Склонение имен прилагательных» (IV класс) и др.

В каждом из старших классов, как правило, надо повторять материал, пройденный в младших классах, особенно по наиболее трудным темам. На этих уроках необходимо особое внимание уделять привитию учащимся навыков самостоятельной работы: по подбору примеров из прочитанных статей и произведений, по придумыванию своих примеров, по изготовлению наглядных пособий, по самостоятельному выполнению разнообразных упражнений повторительного характера, по устному и письменному грамматическому разбору и т. д.

Д. УРОКИ С ЦЕЛЬЮ ПРОВЕРКИ, НАСКОЛЬКО СОЗНАТЕЛЬНО И ПРОЧНО УСВОЕН ПРОЙДЕННЫЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ.

После ознакомления учеников, например, с глаголами повелительной формы можно дать им задание найти в прочитанных произведениях примеры глаголов повелительной формы, выражающих приказание, просьбу, совет или призыв; выписать предложения с этими глаголами в свои тетради; выделить эти глаголы подчеркиванием; подготовиться к объяснению, что выражается каждым из этих глаголов: приказание, просьба, совет или призыв.

V. УКАЗАНИЯ О РАБОТЕ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ ТЕМАМ.

При подготовке к урокам по каждой грамматической теме необходимо соблюдать следующие условия: 1) определить содержание учебной работы по теме; 2) наметить общее количество уроков по теме, определить содержание каждого урока и указать виды и приемы учебной работы, а также и необходимые наглядные пособия; 3) установить возможные связи с работой по развитию

речи, по чтению и правописанию и 4) обратить самое серьезное внимание на вовлечение учащихся в самостоятельную работу по грамматическим темам.

А. РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ.

1. Практическое ознакомление детей с предложением.

(I класс.)

В I классе детям дается понятие о предложении без определения, что такое предложение. Ознакомление детей с предложением следует проводить в плане работы по развитию речи, а также в связи с чтением рассказов, статей и стихотворений.

Отдельные уроки по теме, не считая уроков по закреплению и повторению пройденного материала:

1-й урок. Составление, запись и разбор предложений, состоящих из двух слов («чтение с натуры»).

2-й урок. То же самое, но только способом «чтения картинок».

3-й урок. То же самое, но только способом составления предложений по представлению.

4-й урок. Распространение предложений, запись и разбор этих предложений.

5-й урок. Самостоятельная работа по распространению предложений, данных учителем.

6-й урок. Составление небольшого связного рассказа на тему из жизни самих детей и запись его.

Работа над предложением этими уроками только начинается и во все остальное время проводится в связи с каждой новой темой.

Слово предложение надо ввести в обиход учащихся практическим путем при составлении своих предложений. Одним из ценных приемов составления своих предложений надо признать прием, известный под названием «Чтение с натуры». Учитель вызывает, например, двух учеников (Ваню и Таню) и каждому из них предлагает какую-либо работу: Ване рисовать, а Тане читать. Дети выполняют задание учителя.

Остальные ученики наблюдают за тем, что делает Ваня и что делает Таня. Результаты своего наблюдения они выражают (по вопросам учителя: «Кто рисует?» «Кто читает?») в предложениях: Ваня рисует. Таня читает. Учитель записывает то и другое предложение на классной доске. Вызванные ученики читают предложение о Ване и говорят, что сказано в этом предложении о нем. Затем они читают предложение о Тане и говорят, что сказано о ней в этом предложении.

После этого надо будет перейти к составлению предложений по картинкам и сначала таких, которые состоят только из двух слов, например: Кузнец кует. Столяр пилит.

Следующая стадия в работе – составление предложений по представлению, т.е. по воспоминанию, например: Солнце светит. Идет стадо. Дети купаются и т.д. (из воспоминаний о лете).

К пониманию законченности предложения со стороны выражаемой им мысли можно подвести детей путем распространения предложения, состоящего из двух слов. Например, предложение: Ваня рисует можно распространить с помощью слова ёлочку, если он на самом деле рисовал ёлочку.

При разборе первого предложения надо обратить внимание детей на то, что Ваня рисует, а не читает, не пишет и т. д. В предложении же «Ваня рисует ёлочку» важно и то, что он рисует, но важно еще и то, что он рисует ёлочку, а не сосенку, не березу и т. д.

Такую же работу надо проводить и по распространению предложений, составляемых по картинкам и по представлению.

2. Определение предложения. Виды предложения.

(II и III классы.)

Содержание учебной работы по теме: а) повторение пройденного о предложении в I классе; б) определение предложения как «группы слов, выражающих законченную мысль»; в) ознакомление детей с повествовательными, вопросительными и восклицательными предложениями.

Во II классе на эту тему, не считая тех уроков, которые потребуются на закрепление сообщаемых, ученикам знаний, надо выделить 4 урока:

1-й урок. Повторение пройденного о предложении в I классе. Определение предложения.

2-й урок. Повествовательное предложение.

3-й урок. Вопросительное предложение.

4-й урок. Восклицательное предложение.

В промежутки между уроками и после изучения темы в целом придется проводить уроки по закреплению и повторению пройденного, по систематизации усвоенных знаний о предложении.

3. Ознакомление с повествовательным предложением.

Повествовательное предложение во II классе определяется как «предложение, в котором что-нибудь сообщается (повествуется)». Определение повествовательного предложения в такой обобщенной формулировке сразу давать не следует.

Надо обратить внимание детей на то, как люди сообщают друг другу разные сведения о самих себе, о других людях и т. д.

Тут же на уроке дети могут сообщить, кто из них и что делал вчера дома.

Сначала термин повествовательное предложение надо применять к отдельным предложениям, делая при этом краткое пояснение, почему то или иное предложение называется повествовательным. Например: «Ваня рисует. Это предложение повествовательное, потому что в нем есть сообщение о Ване. В этом предложении сообщается, что делает Ваня: он рисует».

Если ученики понимают, что данное предложение (такое-то) – предложение с простым сообщением, и умеют свое понимание выразить в нужной формулировке, то для этих учеников не представит большой трудности понять и усвоить определение повествовательного предложения: «Предложение, в котором что-либо сообщается, называется повествовательным».

Полная формулировка грамматического определения, как видим, получается путем присоединения терминологической части определения к основной части, понятой и усвоенной учениками на разборе достаточного количества примеров.

Не менее важной и ответственной частью уроков по ознакомлению учащихся с грамматическим определением является работа по закреплению в памяти учащихся правильной формулировки определения.

Неопытные учителя обычно сразу же после ознакомления с грамматическим определением заставляют отвечать детей на такой вопрос, в котором имеется указание только лишь на новый грамматический термин, например: «Что называется повествовательным предложением?»

Это самая трудная формулировка вопроса. Вопросами этого вида надо не начинать, а заканчивать работу по закреплению сообщенного ученикам знания.

Наиболее легкими надо считать такие вопросы, в которых дается основная часть определения, например: «Как называется предложение, в котором что-нибудь сообщается?»

Более трудной будет уже следующая формулировка вопроса: «Какое предложение называется повествовательным?» В этом вопросе имеется лишь указание на то, что повествовательным называется предложение, а какое – это уже должен знать каждый учащийся после изучения темы «Повествовательное предложение».

На этом, однако, работа по теме «Повествовательное предложение» не должна заканчиваться.

Дело заключается не только в том, чтобы познакомить учащихся с грамматическим определением и закрепить в их памяти правильную формулировку определения, но и в том, чтобы выработать у детей навыки, необходимые для сознательного и правильного использования усвоенных знаний в своей речевой практике, а также и при чтении повествовательных предложений отдельно и в связных текстах.

Например, при произнесении повествовательных предложений надо соблюдать повествовательную интонацию, т. е. надо говорить спокойно, тоном повествования, тоном простого сообщения, понижая голос к концу предложения и делая остановку голоса (паузу) после каждого предложения.

Только при соблюдении этих требований каждая мысль, выражаемая в повествовательном предложении, будет приобретать законченный по смыслу характер, окажется ясной и понятной слушателям.

При письме после повествовательного предложения ставится особый знак препинания – точка.

Навыки устной и письменной речи, связанные с правильным произнесением и написанием повествовательных предложений, должны вырабатываться у детей постепенно, начиная с I класса, не только на уроках грамматики, но и на уроках чтения и на особых уроках по развитию устной и письменной речи детей.

Практические выводы по теме «Повествовательные предложения» могут быть оформлены в виде правил:

Повествовательное предложение.

1. Произноси спокойным тоном.
2. Понижай голос к концу предложения.
3. Делай остановку голоса после каждого предложения.
4. При письме после повествовательного предложения ставь точку.

Ученики должны знать, для чего необходима остановка голоса после каждого предложения: а) для того, чтобы отделить одну мысль от другой, б) чтобы отдохнуть и в) чтобы пополнить запас воздуха в грудной клетке. Надо добиться того, чтобы учащиеся понимали это и умели соблюдать остановку голоса при чтении и во время связной устной речи.

4. Ознакомление с вопросительным предложением.

Ознакомление детей с вопросительным предложением можно легко связать с выяснением роли вопроса из жизни людей. Необходимость вопроса, вытекающую из потребностей общения между людьми, надо особенно подчеркнуть в самом начале изучения темы о вопросительных предложениях. Примеры надо брать из жизни самих людей и из жизни взрослых. После разбора этих примеров и можно будет познакомить учеников с тем, что «Предложение, в котором что-либо спрашивается, называется вопросительным».

Сопоставление вопросительного предложения с повествовательным – и по смыслу и по интонации – следующий момент в изучении указанной темы.

Усвоение учащимися II класса знаний о вопросительном предложении должно происходить в процессе работы над связным

текстом (нахождение вопросительных предложений и чтение их вслух с соблюдением вопросительной интонации) и путем использования вопросительных предложений при составлении своих коротких рассказов (разговор двух лиц).

Здесь возможны и специальные упражнения, например, подбор ответов к данным вопросам, придумывание вопросов к данным предложениям повествовательного характера, чтение одних и тех же слов и предложений с разной интонацией: с вопросительной и повествовательной.

5. Ознакомление с восклицательным предложением.

В обычной устной речи самих детей восклицательная форма выражения своих мыслей встречается сравнительно редко. Но зато с этой формой учащиеся всех классов очень часто встречаются при чтении стихотворений, особенно лирических. Одно из таких стихотворений и надо взять как материал для ознакомления с восклицательной формой. В этом случае дети лучше всего поймут необходимость восклицательных предложений для выражения различных чувств.

Сопоставление по смыслу и по интонации надо делать не только с повествовательным, но и с вопросительным предложением.

В III и IV классах надо выделять время на повторение пройденного во II классе о повествовательных, вопросительных и восклицательных предложениях с целью расширения и уточнения знаний учащихся о различных способах выражения своих мыслей. Эту работу надо проводить в связи с работой по развитию связной речи детей (изложения и сочинения).

Результатом проведенной работы должно явиться усвоение учащимися следующих положений:

1. Ученики должны усвоить мысль, что в каждом предложении выражается какая-то мысль, но только лишь в разных формах (в повествовательной, вопросительной, восклицательной); когда и для какой цели употребляется тот или иной вид – сообщение, вопрос, выражение чувства.

2. Вопросительными предложениями пользуются люди в различных случаях и для различных целей (в разговоре между людьми, при составлении планов, в анкетах и т. д.).

Вопросительные предложения надо произносить особым тоном, с особым повышением голоса на том слове, в котором заключается вопрос.

При изучении вопросительных предложений в IV классе необходимо обратить внимание детей на особенности построения вопросительных предложений, на наличие в них особых вопросительных слов: к т о, ч т о, к о г д а, г д е, ч е й и т. д., на использование вопросительной частицы *ли (ль).*

Примеры вопросительных предложений с указанными выше словами и частицей *ли (ль)* надо брать из басен, из стихотворений, из рассказов; например: Что ты ржешь, мой конь ретивый? (Пушкин). Соседка, слышала ль ты добрую молву? (Крылов) и т. д.

Предложения с этими же словами и частицами надо составлять и с помощью самих учащихся – во время грамматического разбора, при устных и письменных сочинениях и т. д.

3. Восклицательные предложения могут иметь в своем составе особые восклицательные слова, например: *ах, ай, что за, какой (какая, какое, какие), ну и* и т. п.

6. Члены предложения.

(II и IV классы.)

Содержание учебной работы по теме: 1) подлежащее и сказуемое, 2) главные и второстепенные члены предложения, 3) второстепенные члены: определение, дополнение и обстоятельства (места, времени, образа действия).

Первое понятие о членах предложения ученики должны получить при ознакомлении их с составом предложения и с той ролью, какую слова выполняют в предложениях.

В дальнейшем, по мере ознакомления детей с частями речи, надо будет знакомить детей и с тем, какие члены предложения какой частью речи выражаются.

Следовательно, ознакомление детей с членами предложения надо проводить в разных классах и в несколько приемов.

1) Подлежащее и сказуемое.

На первоначальное ознакомление детей с членами предложения, не считая уроков на закрепление и повторение пройденного, потребуется 7 уроков:

1-й, 2-й и 3-й уроки. – Подлежащее. 4-й и 5-й уроки. – Сказуемое. 6-й урок. – Главные и второстепенные члены предложения; второстепенные члены, поясняющие подлежащее. 7-й урок. – Второстепенные члены, поясняющие сказуемое.

а) Ознакомление детей с подлежащим.

Задача заключается в том, чтобы ученики научились находить в предложении то слово, при помощи которого назван главный предмет мысли (то, о чем говорится в предложении) и которое отвечает на вопрос: кто? или что?

Для работы надо брать предложения, состоящие только из двух слов: подлежащего и сказуемого.

В первую очередь, следует подбирать такие предложения, в которых подлежащее отвечает на вопрос: кто? (1-й урок);

после этого надо будет перейти к разбору предложений, в которых подлежащее отвечает на вопрос: что? (2-й урок), и лишь после этого дать обобщенное определение подлежащего (3-й урок).

Только при этом условии можно будет избежать весьма распространенного явления, когда дети при разборе предложения говорят, например, так: «Подлежащее Ваня отвечает на вопрос: кто – что?»

Особое внимание надо уделять тому, чтобы ученики знали, к каким словам ставится вопрос: кто? (люди и животные) и к каким вопрос: что? (все остальные предметы).

При нахождении подлежащего в предложениях следует придерживаться следующего порядка вопросов: 1) О ком (или о чем) говорится в предложении? 2) На какой вопрос отвечает это слово?

Выделение подлежащего в предложении принято делать подчеркиванием (одной чертой), надписыванием вопроса кто? или что?

Образец.

Кто? Что?
Ваня рисует. Яблоня цветет.

б) Ознакомление детей со сказуемым.

Ознакомление детей со сказуемым надо провести на тех же самых предложениях, которые были подобраны и записаны при ознакомлении учащихся с подлежащим.

Способ работы: нахождение в предложении слов, с помощью которых указано, что говорится в предложении о подлежащем, и которые отвечают на один из знакомых уже детям вопросов: что делает предмет? что с ним делается? в каком состоянии находится?

Выделять сказуемое принято подчеркиванием не одной, а двумя черточками. Вопросы же лучше ставить устно, так как для записи этих вопросов над сказуемым требуется много места, или же писать их в той же строчке после сказуемого.

Образец.

Кто?
Ваня рисует. (Что делает?)

При нахождении сказуемого в предложении следует придерживаться такого порядка: 1. Укажите в этом предложении подлежащее (Ваня). 2. Что сказано о подлежащем? (рисует). 3. На какой вопрос отвечает слово рисует? (что делает Ваня?)

2) Главные и второстепенные члены предложения.

а) Второстепенные члены, поясняющие подлежащее.

Ознакомление с второстепенными членами, поясняющими подлежащее, можно провести как путем сопоставления предложений, составляемых детьми, так и путем разбора предложений, подобранных учителем. В том и другом случае работу по нахождению второстепенных членов, поясняющих подлежащее, надо связывать с постановкой вопросов: какой? какая? какое? или какие? и с указанием на то, какие члены в каждом из этих предложений являются главными (подлежащее и сказуемое) и какие второстепенными (слова, которые поясняют подлежащее).

Особое внимание детей необходимо обращать, во-первых, на то, какое значение имеют подлежащее и сказуемое для понимания мысли, выражаемой в предложении, и, во-вторых, на то, как ту или иную мысль можно выразить более точно и ясно с помощью второстепенного члена, поясняющего подлежащее.

При нахождении в предложениях второстепенных членов, поясняющих подлежащее, на первых порах надо придерживаться следующего порядка заданий и вопросов (в предложении «Дует сильный ветер»):

1. Укажите подлежащее (ветер).
2. Назовите сказуемое (дует).
3. Сколько второстепенных членов в этом предложении? (один).
4. Назовите (или укажите) этот второстепенный член (сильный).
5. К какому слову относится этот второстепенный член? (к подлежащему).
6. На какой вопрос отвечает второстепенный член? (на вопрос «Какой ветер?»).

Первые два задания после нескольких упражнений можно будет заменить одним следующим: «Укажите главные предложения». В дальнейшем, опуская и это задание, будет сразу начинать с вопроса: «Сколько второстепенных членов в этом предложении?»

б) Второстепенные члены, поясняющие сказуемое.

Основное, самое главное и в данном случае – понимание учениками необходимости распространения предложений для того, чтобы яснее и точнее выразить свои мысли. Это умение конкретизировать свою мысль сначала с помощью только одного

слова, а затем и с помощью двух-трех и более слов – одно из ценнейших умений, которым дети должны сознательно овладевать не только на уроках грамматики, но и на уроках всех учебных предметов.

Первые опыты распространения предложений надо проводить на тех предложениях, которые составляются способом «чтения с натуры» и способом «чтения картинок». В том и другом случае подбор слов, необходимых для уточнения мысли, может быть сделан очень легко и в то же время вполне обоснованно. Например, на вопрос: «Что рисует Ваня?» или «Что кует кузнец?» – ученики могут дать ясный и точный ответ: они видят, что рисует Ваня (ёлочку) и видят рисунок того предмета, над которым работает кузнец (кует подкову).

3) Второстепенные члены предложения: определение, дополнение, обстоятельства места, обстоятельства времени, обстоятельства образа действия.

(IV класс.)

Второстепенные члены служат для более ясного и точного выражения мысли.

С этой точки зрения и надо подвести учащихся к пониманию определения как второстепенного члена, который обозначает признак предмета и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? чей? чья? чье? или который? которая? которое?

Дополнение обозначает предмет и отвечает на вопросы: кого? – чего? кому? – чему? кого? – что? кем? – чем? о ком? – о чем?

Обстоятельства – второстепенные члены, которые обозначают где (место действия), когда (время действия) или как (образ действия) совершается действие.

Наиболее ценными видами учебной работы по каждой из этих тем являются, например, следующие:

а) составление распространенных предложений в связи с предметными уроками (признаки предметов – обозначение этих признаков словами, отвечающими на вопросы: какой? какая? какое?);

б) составление распространенных предложений в связи с прогулками, с экскурсиями и с работой на огороде, в саду, в поле, в живом уголке школы и т. д. (ответы на вопросы: где? когда? с кем? кого? что? чем? как? и т. д.);

в) нахождение второстепенных членов в данных предложениях (постановка вопросов к этим членам; объяснение, к какому слову относится второстепенный член и что именно поясняет).

7. Нераспространенные и распространенные предложения.

(II и III классы.)

Содержание работы по теме: 1) определение нераспространенного предложения; 2) определение распространенного предложения; 3) связь слов в предложении; 4) построение распространенных предложений.

На работу по теме «Нераспространенные и распространенные предложения», не считая уроков по закреплению и повторению пройденного материала, следует отвести 6 уроков.

1-й урок. Нераспространенное предложение. 2-й урок. Распространенное предложение. 3-й урок. Связь слов в распространенном предложении. 4-й урок. Составление распространенных предложений с использованием слов, поясняющих подлежащее. 5-й урок. Составление распространенных предложений с использованием слов, поясняющих сказуемое. 6-й урок. Самостоятельное составление распространенных предложений.

В IV классах надо будет познакомить детей с тем, что распространять предложения можно и с помощью второстепенных членов, поясняющих не только подлежащее и сказуемое, но и какой-либо второстепенный член предложения.

Значение этой темы заключается в том, что работа по ней подводит учащихся к пониманию того, как одни и те же слова изменяются в зависимости от их роли в предложении. С этой точки зрения эта тема является, с одной стороны, подытоживающей, обобщающей результаты ранее проведенной работы и, с другой, – такой темой, которая открывает возможности для развертывания дальнейшей работы уже на новой основе.

Мысль об изменяемости слов в предложении и есть то новое, что надо учитывать при организации всей дальнейшей работы по ознакомлению детей с формами грамматической связи слов в предложениях (согласование и управление), со словообразованием (состав слова) и со словоизменением (изменяемые части речи).

а) Наблюдение над изменениями слов.

Наблюдения над тем, как изменяются слова в нераспространенном предложении, можно проводить в связи с заданием так переделать предложения, чтобы в каждом из них шла речь, например, не об одном граче (Грач прилетел), а о многих грачах (Грачи прилетели) или не о многих учениках (Ученики идут), а об одном (Ученик идет).

В том и другом случае дети легко заметят, что слова в предложении изменяются (грач – грачи; прилетел – прилетели; ученики – ученик; идут – идет).

Дети уже знают, что слова в предложениях связаны друг с другом по смыслу и что связь эта обнаруживается с помощью вопросов.

В нераспространенном предложении эти вопросы ставятся от подлежащего к сказуемому (Ваня *рисует*. – *Что делает* Ваня?) и от сказуемого к подлежащему (Ваня *рисует*. – Кто *рисует*?).

В распространенных предложениях, помимо этого, приходится устанавливать связь между подлежащим и поясняющим его второстепенным членом (например, по вопросам: *какой? какая? какое? какие?*), а также между сказуемым и поясняющими его второстепенными членами (например, по вопросам: *кого? – чего? кому? – чему? кого? – что? кем? – чем? о ком? – о чем?* и т. д.).

Для обозначения смысловой связи между словами в распространенных предложениях применяются следующие условные знаки: одна черточка – для подлежащего, две черточки – для сказуемого и выгнутая стрелка для указания, какой второстепенный член поясняет подлежащее и какой – сказуемое.

1) Ваня читает книгу.

2) Старая бабушка шьет рубаху.

При показе смысловой связи с помощью чертежа и вопросов нет никакой надобности заниматься черчением прямоугольников для каждого слова: это для детей очень трудно и в то же время не обеспечивает наглядного показа, чем является в предложении то или иное слово, так как один прямоугольник от другого ничем не отличается.

Следует использовать уже знакомые детям обозначения: для подлежащего – одна черточка, для сказуемого – две черточки и для второстепенных членов – стрелка, но только уже прямая.

1) Ваня читает — что? — книгу.

2) Катя играет — какая? — маленькая.

3) Бабушка шьет — какая? — старая; что? — рубаху.

б) Составление распространенных предложений с использованием слов, поясняющих подлежащее.

Для первых опытов работы по составлению распространенных предложений с использованием слов, поясняющих подлежащее, надо брать слова в той форме, в которой они должны быть включены в состав предложения.

Это можно сделать одним из следующих способов:

а) составление предложений из пар слов, связанных друг с другом по смыслу;

б) составление предложений из слов, смысловая связь между которыми показана чертежом и вопросами или только одним чертежом, без вопросов;

в) составление предложений из слов, данных вразбивку (деформированный текст).

Материал во всех случаях надо подбирать так, чтобы из отдельных предложений получились небольшие связные тексты, объединяемые какой-либо одной темой.

Образец подачи деформированного текста:

1) холодная, пришла, зима.

2) снег, выпал, белый.

3) играют, маленькие, в снежки, дети.

Наблюдения над изменяемостью слов, поясняющих подлежащее, можно провести при составлении распространенных предложений с условием изменить выделенные слова, как требуется для связной речи.

Образец подачи материала:

1) яркий, солнце, светит.

2) теплая, ветерок, дует, в лицо.

3) молодой, трактористка, пашет, землю.

4) юный, пионеры, поют, песню.

Выделенные слова надо изменять для связи с другими словами по смыслу.

Заканчивать работу надо упражнениями в самостоятельном составлении предложений по образцам, даваемым учителем.

в) Составление распространенных предложений с использованием слов, поясняющих сказуемое.

В данном случае особенную ценность представляют упражнения, связанные с использованием одних и тех же слов то в роли подлежащего, то в роли второстепенного члена, поясняющего сказуемое. Ученикам эти слова уже известны как названия предметов (по теме «Предмет, качество, действие»).

Задача заключается в том, чтобы дети в процессе работы по распространению предложений поняли и уяснили себе, что одно и то же слово – название предмета – может быть в предложении подлежащим и может быть второстепенным членом, и чтобы в связи с этим научились изменять слова – названия предметов, когда они в предложении становятся второстепенными членами, поясняющими сказуемое.

Следовательно, наиболее удачным приемам работы в данном случае будет составление двух предложений: в одном предложении слово будет подлежащим, а во втором предложении это же слово будет второстепенным членом.

Образец подачи материала:

1) бабочка, в, летала, саду.

2) бабочка, ловила (кого?), Нина.

Слово бабочка во втором ряду выделено; это означает, что, выделенное слово надо изменить, как требуется для связной речи.

Образец выполненной работы:

1) Бабочка летала в саду. (Кто?)

2) Нина ловила бабочку. (Кого?)

В том и другом предложении подчеркиванием выделяется только одно слово, то, на котором должно быть сосредоточено внимание детей: подлежащее – прямой черточкой, а второстепенный член – волнистой (или пунктирной) линией.

Связь второстепенного члена со сказуемым показана выгнутой стрелкой. Вопросы поставлены в конце каждого предложения в скобках и подчеркнуты так же, как и те слова, к которым они относятся.

В заключение необходимо провести работу по самостоятельному составлению учениками своих предложений с второстепенными членами, поясняющими сказуемое.

г) Самостоятельное составление распространенных предложений с второстепенными членами, поясняющими подлежащее и сказуемое.

Самостоятельная работа по составлению распространенных предложений может проводиться по картинкам (по нескольким и по одной), а также и на различные темы из жизни самих детей.

В том и другом случае могут быть использованы такие приемы, как ответы на вопросы, составление предложений по опорным словам, самостоятельное составление предложений по данному образцу, и, наконец, самостоятельное составление предложений на тему, данную учителем или выбранную самими учениками («В лесу». «На реке». «Живой уголок». «Школьные грядки» и т. д.).

8. Предложения с однородными членами.

(III и IV классы.)

Содержание работы по теме: а) предложения с несколькими подлежащими; б) предложения с несколькими сказуемыми; в) предложения с несколькими однородными второстепенными членами.

Задача состоит в том, чтобы на простых, но ярких примерах показать детям значение предложений с однородными членами. Дело надо ставить таким образом, чтобы ученики действительно убеждались в необходимости выражать ту или иную мысль предложением с однородными членами.

Для установления состава предложения с однородными членами надо пользоваться приемами грамматического разбора (по

членам предложения): сначала по вопросам учителя, а потом по заданию – найти однородные члены предложения.

Для этой же цели можно использовать и схемы, показывающие, какие однородные члены в каждом предложении связаны с тем или иным словом.

Произношение предложений с однородными членами характеризуется некоторыми особенностями: а) равномерными ударениями на однородных членах предложения; б) повышением голоса на каждом новом однородном члене; в) короткими паузами между однородными членами (на письме эти остановки голоса обозначаются запятой).

Своеобразная интонация перечисления легко осознается и улавливается на слух при более или менее выразительном чтении как учителя, так и самих детей.

Упражнения в выразительном чтении и, в связи с этим, наблюдения над интонацией перечисления – наиболее ценные приемы для подведения учащихся к пониманию предложений с однородными членами со стороны их произношения.

На работу по этой теме, не считая уроков на закрепление и повторение пройденного, следует выделить 8 учебных часов.

1-й урок. Предложения с несколькими подлежащими. 2-й урок. Предложения с несколькими сказуемыми. 3-й урок. Предложения с однородными второстепенными членами, поясняющими подлежащее. 4, 5 и 6-й уроки. Предложения с однородными второстепенными членами, поясняющими сказуемое. 7-й урок. Запятая перед союзами *а*, *но* в предложениях с однородными членами. 8-й урок. Двоеточие перед перечислением в предложении с однородными членами.

а) Предложения с несколькими подлежащими при одном сказуемом.

Если одну и ту же работу в одно и то же время выполняют несколько учеников, то мысль об этом можно выразить одним предложением с перечислением имен учеников, выполняющих работу.

Сначала можно заставить выполнять работу (например, рисовать на доске) одного ученика, потом двух учеников. На вопрос – «Кто рисует?» – в первом случае будет составлено предложение, например: Петя рисует, а во втором случае: Вася и Гриша рисуют. Дети записывают эти предложения в свои тетради, устанавливают, что в первом предложении одно подлежащее (Петя), а во втором предложении два подлежащих (Вася, Гриша), выделяют каждое подлежащее подчеркиванием После этого составляют и записывают два других предложения, например: Зина читает, Таня, Лена и Катя читают. Устанавливают, что в первом предложении одно подлежащее (Зина), а во втором – три подлежащих (Таня, Лена, Катя), подчеркивают каждое подлежащее.

После этого следует составить по картинкам предложения с двумя, с тремя и с четырьмя подлежащими, записать предложения и выделить в каждом из них подлежащие.

Особое внимание надо уделить работе по заданию – выразить ту или иную мысль предложением с несколькими подлежащими.

Учитель, например, дает ученикам задание составить такое предложение, в котором было бы указано, какие машины облегчают труд колхозника. Дети называют все знакомые им сельскохозяйственные машины, например, веялку, сеялку, жатку, молотилку и т. д.

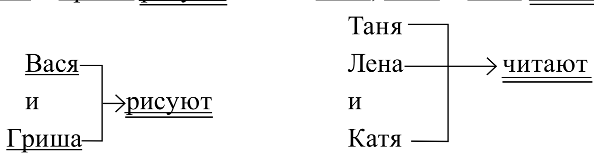
После этого ученики под руководством учителя приступают к составлению предложений, стараясь при этом возможно короче, но в то же время и с исчерпывающей полнотой выразить мысль о том, что машины облегчают труд колхозника. В результате дети придут к выводу, что лучше всего эту мысль можно выразить в предложении с несколькими подлежащими:

«Веялки, сеялки, жатки и молотилки облегчают труд колхозников».

Темы отдельных предложений сначала должен давать сам учитель, а потом подобные темы могут предлагать и ученики.

Связь слов в предложении с несколькими подлежащими может быть показана следующим образом:

Вася и Гриша рисуют. Таня, Лена и Катя читают.



Эту схему можно использовать и при подаче материала для составления и записывания предложений с несколькими подлежащими при одном сказуемом.

Упражнения в составлении предложений с несколькими подлежащими надо проводить так, чтобы они подготавливали детей к самостоятельной работе над сочинениями. Для этой цели следует давать детям задания по так называемой устной зарисовке: представить себе какую-либо картину или сцену и дать ее описание при помощи предложений с несколькими подлежащими.

При первых опытах работы учитель дает ученикам темы и даже опорные слова, а потом уже сами дети будут придумывать темы, подбирать нужные слова и составлять предложения с несколькими подлежащими. Например, к теме «Летом» можно дать следующие опорные слова:

1) ... пошли в лес; 2) ... паслись на лугу; 3) ... росли на опушке леса; 4) ... купались в реке и т. д.

Пропущенные слова – два или несколько подлежащих – обозначены точками.

Грамматический разбор предложений с несколькими подлежащими надо проводить, пользуясь следующими вопросами: 1) О ком (или о чем) говорится в предложении? 2) Что говорится? 3) Сколько подлежащих в предложении? Назовите их. 4) С каким словом связаны эти подлежащие? Чем является это слово в предложении?

б) Предложения с несколькими сказуемыми при одном подлежащем.

Значение предложений с несколькими сказуемыми при одном подлежащем ученики лучше всего поймут на примере предложений, составленных по способу «чтение с натуры».

Вызванные учителем два ученика, по его заданию выполняют, например, следующее: один (Витя) просто идет по классу, а другой (Сережа) идет и поет.

На вопросы: «Что делает Витя?» и «Что делает Сережа?» – дети составят предложения: Витя идет. Сережа идет и поет.

Сережа в одно и то же время выполняет два действия: идет и поет, а Витя только одно: идет.

На это и надо обратить внимание детей, чтобы им стала ясна необходимость двух сказуемых в предложении о Сереже.

В предложениях с несколькими сказуемыми при одном подлежащем речь может идти и о таких действиях, которые совершаются последовательно одно за другим, например: Петя встал, умылся, позавтракал и пошел в школу. (Что делал Петя утром?). Или: Ученики писали, читали и решали задачи. (Чем занимались в школе в течение дня?)

Связь слов в предложении с несколькими сказуемыми при одном подлежащем может быть показана следующим образом:

Сережа идет и поет. Комбайн жнет, молотит и веет.

Сережа — идет и поет

Комбайн — жнет, молотит и веет

Примерный порядок вопросов для грамматического разбора: 1) О ком (или о чем) говорится в предложении? 2) Что говорится? 3) Сколько сказуемых в этом предложении? Назовите их. 4) С каким словом связаны эти сказуемые? Чем является это слово в предложении?

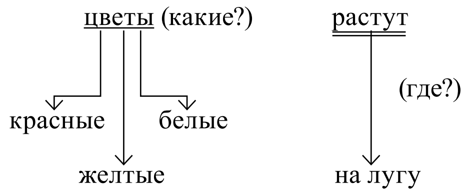
в) Предложения с однородными второстепенными членами, поясняющими подлежащее.

Надо объяснить детям, какие второстепенные члены, поясняющие подлежащее, называются однородными: отвечают на

один и тот же вопрос, относятся к одному и тому же подлежащему и поясняют его с какой-либо одной стороны, т. е. обозначают однородные качества предметов, например, по цвету: красные, желтые и белые цветы; белые, красные и голубые ленты; серые, карие, синие глазки.

Связь в предложениях с несколькими однородными второстепенными членами, поясняющими подлежащее, может быть показана следующим образом:

Красные, желтые и белые цветы растут на лугу,



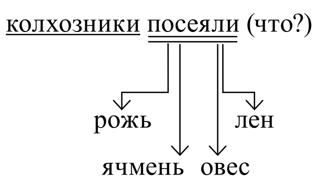
Порядок вопросов при грамматическом разборе: 1) О ком (или о чем) говорится в предложении? Назовите подлежащее. 2) Что говорится? Назовите сказуемое. 3) Какие второстепенные члены поясняют подлежащее? Сколько их? На какой вопрос они отвечают? Почему их можно назвать однородными членами предложения?

г) Предложения с однородными второстепенными членами, поясняющими сказуемое.

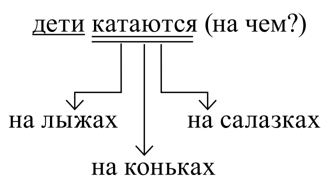
Надо объяснить ученикам, какие второстепенные члены, поясняющие сказуемое, называются однородными: отвечают на один и тот же вопрос, относятся к одному и тому же сказуемому и поясняют его с одной какой-либо стороны, например, указывают те предметы, на которые направлено действие (собирали малину, смородину и клубнику).

Образцы схем, показывающих связь слов в предложениях с однородными второстепенными членами, поясняющими сказуемое:

Колхозники посеяли рожь, ячмень, овес и лен.



Дети катаются на лыжах, на коньках и на салазках.



Примерный порядок вопросов для грамматического разбора: 1) О ком (или о чем) говорится в предложении? Назовите подлежащее. 2) Что говорится? Назовите сказуемое. 3) Какие второстепенные члены поясняют сказуемое? Сколько их? На какой

вопрос они отвечают? Почему их можно назвать однородными членами?

д) Запятая перед союзами *а*, *но* в предложениях с однородными членами.

Правило о постановке запятой перед союзами *а, но* в предложениях с однородными членами дается на основе выяснения детям того значения, которое имеют эти союзы (противопоставление).

По образцу предложений, данных учителем, дети составляют и записывают свои предложения с союзами *а, но.*

е) Двоеточие перед перечислением однородных членов.

Надо обратить внимание детей на значение обобщающих слов и на то, как надо произносить обобщающие слова. На разборе отдельных предложений надо показать ученикам, что однородные члены относятся к обобщающему слову и поясняют его.

После этого надо будет познакомить детей с произношением обобщающего слова перед перечислением: понижаем голос и делаем небольшую выжидательную или предупреждающую остановку голоса (паузу).

Из отдельных видов учебной работы по закреплению знания о предложениях с обобщающими словами можно указать следующие: а) упражнения в правильном произношении предложений с обобщающими словами; б) выделение обобщающих слов в записанных предложениях (подчеркивание, написание чернилами другого цвета и т. д.); в) вставка пропущенных обобщающих слов в данные предложения; г) постановка двоеточия после обобщающих слов при списывании предложений; д) составление своих предложений с данными обобщающими словами; е) письмо под диктовку предложений с обобщающими словами.

9. Практическое знакомство со сложным предложением.

Содержание учебной работы по теме:

1) соединение двух предложений в одно сложное с помощью союзов: *и, а, но, да*; 2) соединение двух предложений в одно сложное с помощью слов: *что, чтобы, потому что, когда*; 3) соединение двух или нескольких предложений в одно сложное предложение без помощи союзов.

Уже на первом году обучения при чтении рассказов, стихотворений, басен и сказок детям приходится иметь дело со сложными предложениями.

Сложные предложения нередко встречаются и в устной речи детей. Учащиеся II, а особенно III классов в своих устных и письменных сочинениях очень часто выражают свои мысли в форме сложных предложений.

Умение читать и понимать сложные предложения усваиваются учениками с I класса. Это – одна из форм практического ознакомлении детей со сложными предложениями – без определений, без терминов, без указаний на то, что это сложные предложения.

Другая форма – использование сложных предложений в работе по развитию связной речи детей, т. е. в работе над устным пересказом и письменным изложением прочитанного, над устными и письменными сочинениями по картинкам и картинам и на темы из жизни самих детей.

Опыт работы передовых учителей показывает, что и эту форму практического ознакомления со сложными предложениями надо использовать, начиная с I класса. Само собой разумеется, что делать это надо просто, без всякой терминологии, на примерах из живой детской речи.

Если ученик II или даже I класса, рассказывая о своей маленькой сестренке, скажет: «Я пишу, а она мне мешает», то это и будет уже практическое использование формы сложного предложения в детской речи.

Если учитель заставит ученика переделать это предложение на два: «Я пишу. Она (сестренка, Оля – все равно) мне мешает», – то в этом случае будет не только разрушено сложное предложение, но и убита та живая мысль, которую так образно передал ученик в своем предложении.

Третья форма практического ознакомления детей со сложными предложениями – составление учениками сложных предложений по данным образцам. Этот вид работы можно проводить, начиная с III класса.

При помощи союза *и* соединяются предложения, которые обозначают явления, следующие одно за другим. Например: 1) «Сверкнула молния, и загремел гром»; 2) «Солнце зашло, и наступила ночь»; 3) «Прозвенел звонок, и ученики пошли в класс».

При помощи союзов *а* и *но* соединяются предложения, которые по своему значению (смыслу) противопоставляются друг другу. Например: 1) «Гриша читает, а Зина пишет»; 2) «Вчера на дороге была большая грязь, а сегодня солнышко ее высушило»; 3) «Гроза прошла, но молния сверкнула еще вдалеке»; 4) «Погода была хорошая, но неожиданно разразилась гроза»; 5) «Я хотел уснуть, но мешали комары».

При составлении своих сложных предложений и при разборе сложных предложений, данных учителем или найденных в прочитанном произведении, надо обращать внимание детей на следующее: 1) Из каких простых предложений составляются (или составлено) сложное предложение? 2) О ком (или о чем) и что говорится в каждом из этих предложений? 3) О чем же говорится в сложном предложении? (Например: о начале грозы, о наступлении ночи и т. д.). 4) Какой знак препинания (какие

знаки препинания) надо поставить в сложном предложении? Перед каким словом (перед какими словами)?

Упражнения в составлении сложных предложений надо рассматривать как подготовку детей к использованию составленных предложений или подобных им в изложениях и сочинениях.

10. Практическое элементарное знакомство с чужой речью.

Образцы чужой (прямой) речи весьма часто встречаются в рассказах, в сказках, в баснях и в стихотворениях.

Прямая речь часто встречается в обычных разговорах детей. Дети любят употреблять прямую речь в своих устных и письменных сочинениях. Нет никакой необходимости относить практическое, элементарное ознакомление детей с чужой речью на IV год обучения. Это можно сделать уже во II классе на самых простых примерах в тех случаях, когда прямая речь, самая простая, самая коротенькая, приводится после слов автора. Эта работа очень легко может быть связана с сообщением детям знаний о повествовательных, вопросительных и восклицательных предложениях. Пример из сочинения: Ваня пришел ко мне и говорит: «Ты пойдешь кататься?» Я сказал: «Пойду».

В III классе такая же естественная связь может быть установлена с темой «Личные местоимения» и «Глагол» (изменение глаголов по лицам). Во II классе можно будет уже познакомить детей и с таким построением предложений, когда чужая речь ставится впереди слов автора.

В IV классе надо будет познакомить детей с тем, как принято записывать прямую речь, когда речь каждого лица начинается с новой строчки.

Если речь одного лица следует сразу за речью другого, то перед речью каждого ставится тире.

Кавычками в этом случае прямая речь не выделяется.

На необходимость использования чужой речи в сочинениях иногда можно указывать и в плане сочинения, например:

СЛУЧАЙ НА ГРАНИЦЕ.

1. За ягодами.
2. Встреча с незнакомым человеком. Разговор незнакомца с детьми.
3. Разговор детей о незнакомце. На заставу.
4. На заставе. Разговор мальчика с начальником заставы.
5. Задержали шпиона.

11. Практическое ознакомление детей с обращением.

Обращение служит для указания лица, к которому обращена речь с целью привлечения его внимания.

Примеры с обращением для первоначального знакомства можно брать как из литературных произведений, так и из живой речи самих учащихся или взрослых.

Подобранные учениками примеры и примеры, данные учителем, надо расположить в определенном порядке:

а) обращения, состоящие из одного, двух и нескольких слов;

б) обращения, занимающие различные места в предложении (в начале, в середине и в конце).

В связи с этой работой учитель должен познакомить детей с постановкой знаков препинания при обращении, а также и с тем, как надо выделять обращение голосом (сопоставление предложений типа: «Слово принадлежит Ване», и «Ваня! Слово принадлежит тебе»).

Предложение без обращения и предложение с обращением учитель записывает на классной доске. Вызываемые ученики читают эти предложения и под руководством учителя устанавливают разницу между ними. При первоначальном ознакомлении учеников с обращением можно использовать прием инсценировки (один ученик обращается к другому с той или иной речью).

При чтении басен, стихотворений и рассказов ученики должны находить обращения, определять, каким тоном читать их, и добиваться правильной интонации для каждого обращения.

При составлении сочинений по картинкам и на заданную тему необходимо приучать детей к использованию обращений в своей речи.

Б. РАБОТА НАД ЗВУКАМИ РЕЧИ.

В результате работы над звуками речи ученики должны: 1) знать различие между гласными и согласными звуками; 2) уметь делить слова на слоги; 3) различать на-слух твердость и мягкость произношения согласных звуков; 4) понимать различие между звонкими и парными им глухими согласными; 5) различать в словах ударные и безударные гласные; 6) различать на-слух короткое и долгое произношение согласных звуков; 7) различать на-слух слитное и раздельное произношение согласных и гласных.

1. Гласные и согласные звуки.

При образовании звуков: *а, о, у, ы, э, и* – воздух свободно проходит через рот, а при образований звуков: *б, в, г, д, ж, в, л, м, н, р, к, п, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ* – он задерживается губами, зубами, языком. По этому признаку и надо научить детей различать гласные звуки от согласных.

2. Деление слов на слоги.

В период обучения грамоте ученики практически уже делили слова на слоги.

Теперь надо обратить внимание детей на то, что в каждом слове столько слогов, сколько выдохов делается при произнесении слова.

Сами дети легко могут убедиться в этом. По указанию учителя каждый учащийся прикладывает к подбородку кисть руки тыльной частью и начинает произносить слова: односложное, двухсложное, трехсложное и четырехсложное. Эти слова можно заранее написать мелом на классной доске.

Сколько раз подбородок опустится и ударит в кисть руки, столько слогов в произносимом слове.

Из других приемов можно рекомендовать следующие:

а) деление слов (например, Маша) на части с одновременным наблюдением над тем, как работают губы и рот при произнесении этого слова (показ учителя, показ самих ребят друг другу);

б) деление слова на части только на-слух, при закрытых глазах (ра-ма);

в) выделение зрением в разных специально подобранных и написанных на классной доске словах одного и того же слога (сани, сало, садик, сахар, коса, оса).

Особое внимание надо уделить сопоставлению звуков *и – й* в словах: *рои – рой, сараи – сарай, трамваи – трамвай, герои – герой.*

В слове рои (пчел) два слога: ро-и (по числу гласных звуков).

В слове же рой (пчел) только один слог (звук *й* отдельно от гласных звуков не произносится, он – неслоговой звук).

Работа над слогами имеет прямое отношение к изжитию в речи учащихся «ленивого, тусклого, вялого произношения слов, скрадывания конечных слогов, процеживания сквозь зубы и т. д.»[1].

«Во избежание таких погрешностей, как общее правило, – говорит Д. Коровяков, – должно быть соблюдено: чтобы гласные звуки произносились чисто, а согласные артикулировались при энергичном участии надлежащих органов, чтобы в слове слышались отчетливо все слоги, его составляющие, чтобы рот был раскрыт, сколько следует, и слова произносились возможно громким голосом. Для достижения этих качеств следует заставлять учащихся, страдающих неясностью речи, выговаривать слова по слогам».[2]

Упражнения в выговаривании слов по слогам, как и всякий тренировочный прием, надо применять лишь «до усвоения привычки выговаривать ясно каждый слог слова».

Систематически проводимые упражнения в отчетливом произношении звуков, слогов и слов окажутся весьма полезными не только для овладения навыками чтения, но и навыками правильных написаний слов.

---

[1] Д. Коровяков. Искусство и этюды выразительного чтения. 1914, стр. 37.

[2] Там же.

Работу по теме «Деление слов на слоги» надо закончить сообщением ученикам правила переноса слов при письме (по слогам) и тех ограничений, которые имеются к этому правилу, например: не оставлять в строчке одну гласную (можно оси-на, но нельзя о-сина), и не переносить одну гласную в новую строчку (можно ли-ния, но нельзя лини-я), нельзя отделять в слоге гласную букву от согласной (можно са-хар, но нельзя сах-ар), соблюдать требования о переносе слов с приставками (можно за-крыл, но нельзя зак-рыл; можно рас-крыл, но нельзя раск-рыл).

3. Твердые мягкие и согласные звуки.

При ознакомлении учащихся с твердыми и мягкими согласными в основу следует положить прием сопоставления слов типа: кон – конь, брат – брать, мышка – мишка и т. д. Сначала надо обращать внимание детей на различие в смысле слов, а затем на различие в произношении звуков и только после этого на то, как надо обозначать мягкие согласные звуки на письме: при помощи буквы *ь* (один звук двумя буквами), а также и при помощи букв *и, е, ё, ю, я* (лиса, лес, лён, люди, Коля).

Особое внимание надо обратить на твердость и мягкость произношения согласных в словах типа *нос – нес, лук – люк, мал – мял.*

4. Ударение в слове.
Ударные и безударные гласные звуки.

Слова нашей речи мы произносим с усилением голоса на одном из гласных звуков. Усиление голоса на каком-нибудь гласном звуке называется ударением, а гласный звук, произносимый с усилением голоса называется ударным; остальные же гласные звуки в этом слове называются безударными.

Ударные звуки произносятся сильнее и более протяжно, чем безударные. Это отличие ударных звуков от безударных и должно быть усвоено учениками на примере произношения слов – имен детей: Ма́ша, А́ня и т. д.

Научиться находить ударение в слове можно только по слуху.

Для нахождения ударения в слове нельзя делить слова на слоги: в каждом отдельно взятом слоге гласный звук оказывается под ударением. Не достигается цель выделения слога под ударением и при протяжном произношении слов: такое произношение приводит к рассечению слова на слоги.

Наиболее действительным приемом нахождения ударения в слове является нормальное, обычное произнесение слов с резким усилением голоса на ударяемом слоге. Этот прием лучше всего удается в том случае, когда слово произносится сначала с повествовательной,

а потом с вопросительной интонацией. (На лугу пасутся ко́зы. – Ко́зы?)

Но этот прием следует применять после того, как дети уже будут ознакомлены с ударением в слове.

Для первоначального ознакомления с ударным слогом в слове можно использовать с большим успехом следующий текст:

Наша Таня громко плачет:
уронила в воду мячик.
– Таня, Танечка, не плачь!
Не утонет в речке мяч.

Дети легко поймут, почему плачет маленькая Таня, и в то же время им будет ясно, что и как надо сказать этой девочке, как назвать ее (Та́ня, Та́нечка), с усилением голоса на первом слоге.

Для этой же цели можно использовать и следующие строчки из стих. Маршака «Пожар»:

Мать на рынок уходила
дочке Лене говорила:
– Печку, Леночка, не тронь,
жжется, Леночка, огонь.

Ударение в русском языке имеет свободный характер: оно может быть на любом гласном звуке слова: на первом – Ва́ня, на втором – сестра́, Алёша, на третьем – города́. Даже в одном и том же слове ударение может менять свое место в связи с изменением слова (коза́ – ко́зы, вода́ – во́ду, носи́ть – но́сит, стари́к – ста́рый и т. д.).

Учащиеся I–IV классов должны овладеть умением слышать в словах ударные гласные звуки и произносить слова с правильным ударением.

Особое внимание надо уделить таким словам, смысл которых меняется в зависимости от ударения: кру́жки и кружки́, пла́чу и плачу́, сто́ит – стои́т и т. д. Эти слова надо давать для наблюдения обязательно в предложениях, например: На столе стоят кру́жки. В школе хорошо работают ученические кружки́.

Умение находить ударный гласный звук в слове и выделять его голосом оказывается весьма полезным при подготовке учащихся к правильному произношению слов, на которые падает логическое ударение: эти слова в предложениях надо выделять голосом, а выделение их голосом заключается в том, что ударный гласный надо тянуть несколько дольше, значительно усиливая голос.

Ясность, отчетливость и правильность нашей речи во многом зависит от этого же умения.

Работу над ударными и безударными гласными надо в то же время самым тесным образом связывать с работой по привитию детям навыков правильного литературного произношения

слов с безударными гласными и по исправлению таких особенностей, как резкое «оканье» (корова, хорошо), как «яканье» (ряка – река) и других.

Умение различать ударные и безударные гласные имеет большое значение и для выработки у детей навыков правильного написания слов с безударными гласными.

5. Звонкие и глухие согласные звуки.

Согласные звуки – по участию голоса в образовании их – делятся на две группы: а) на согласные, произносимые с голосом – звонкие согласные, и б) на согласные, произносимые без голоса – глухие согласные.

Первые шесть согласных букв нашей азбуки: *б*, *в, г, д, ж, з*, обозначают звонкие согласные звуки. Звонкому согласному звуку *б* соответствует глухой согласный звук *п;* звонким согласным *в, г, д, ж, з* соответствуют глухие согласные *ф, к (х), т, ш, с.*

Звонкие и глухие согласные звуки существуют в нашем языке независимо друг от друга; но для наблюдения над ними их лучше сгруппировать попарно: *б – п, в – ф, г – к/х, д – т, ж – ш, з – с.*

Каждый звонкий согласный из числа парных в конце слова и в середине перед глухим согласным произносится как соответствующий ему глухой, например: зуб (зуп), шубка (шупка), посев (посеф), сливки (слифки) и т. д. Это создает большие трудности для усвоения правильных написаний слов со звонкими согласными в конце слов и в середине перед глухими.

Правило правописания звонких и глухих согласных звуков основывается на том, что звонкие и парные им глухие ясно произносятся и слышатся перед гласными звуками, например: зубы, посевы и т. д.; шуба, шубенка, сливочки и т. д. Отсюда и возможность проверки звонких и глухих согласных гласным звуком, что может быть достигнуто изменением слова (зуб – зубы, посев – посевы и т. д.) или подбором «родственных», однокоренных слов (шубка, шуба, шубенка; сливки, сливочки и т. д.).

В. РАБОТА НАД СЛОВАМИ.

Работа над предложением подготавливает детей к последующей работе над частями речи, поскольку знакомит с ролью слов в предложении (члены предложения), с тем, что слова в предложениях изменяются (по вопросам).

Но, прежде чем перейти к ознакомлению детей с частями речи, надо познакомить их с основными значениями изменяемых слов (предмет, качество, действие), с тем, из каких частей состоят слова (корень, приставка, суффикс, окончание) и какая

часть в словах изменяется по вопросам (окончание), а также и с тем, как образуются новые слова (словообразование).

Поэтому-то в программу для начальной школы и включены такие темы, как 1) Предмет, качество и действие, 2) Состав слова и 3) Сложные слова.

1. Предмет, качество и действие.

Работа над отдельными словами, как составными частями предложения, на 2-м году обучения становится более сложной и более углубленной. Учитель подводит детей к пониманию значения отдельных слов с точки зрения группировки их по разрядам: названия предметов, названия качеств и названия действий, но без использования грамматической терминологии (имя существительное, имя прилагательное и глагол).

Работу над каждой из этих групп слов лучше всего проводить в следующем порядке:

1) непосредственное восприятие предметов, качеств предметов, действий, а в связи с этим подбор слов-названий предметов (кто? что?), названий качеств (какой? какая? какое?), названий действий (что делает?) и составление с этими словами предложений и небольших связных текстов;

2) такая же работа со словами, но только при рассматривании картинок;

3) подыскивание названий различных предметов из окружающей обстановки (по вопросам к т о? и ч т о?), подыскивание слов, обозначающих, качество предметов (по вопросам: к а к о й? к а к а я? к а к о е?), а также и слов-названий действий (по вопросам: ч т о д е л а е т? ч т о д е л а л? ч т о д е л а л а? ч т о б у д е т д е л а т ь?);

4) нахождение в предложениях слов, обозначающих предметы, качества и действия, и постановка к этим словам вопросов: *кто? что? кого? чего?* и т. д.; *какой? какого? какому?* и т. д.; *что делает? что делается? что делал? что будет делать?* и т. д.

Особое внимание надо уделить подбору слов, образованных от одного и того же корня, но имеющих различное значение и отвечающих на разные вопросы, например: бело́к – белый – белеет; зелень – зеленый – зеленеет; пастух – пасет; сад – садит – садовая (дорожка) и т. д.

Работа с такими словами подготовит детей к лучшему пониманию состава слов, а в дальнейшем частей речи.

2. Состав слова.

Содержание работы по теме: а) корень слова, б) приставка и образование новых слов с помощью приставок, в) суффикс и образование новых слов с помощью суффиксов, г) окончание, д) основа слова и окончание.

а) Корень слова.

Во II классе дети знакомятся с корнем слова практически. Термин корень слова можно ввести в речь учащихся при подборе слов, обозначающих предметы, действия и качества предметов. Например, в словах: садик, сад, садовник (названия предметов) дети легко выделят общую по смыслу часть *сад.*

Для этой же цели можно использовать следующий текст из книжки Маяковского:

Как живые, в нашей книжке
слон,
слониха
и слонишки.

Слон, слониха и слонишки – родственные слова: они имеют один и тот же корень – *слон.*

В III классе надо познакомить учащихся со следующими признаками корня: а) корень – главная часть слова, б) корень встречается во многих словах, имеющих общий смысл.

Для первоначального ознакомления с корнем *ход* можно использовать, например, следующие слова: ходит, входит, вход, выходит, выход, выходной (день), переходит, переход. Эти слова надо записать на классной доске столбиком так, чтобы корень *ход* был расположен на одной вертикальной линии.

Дети легко выделяют общую часть для всех этих слов: *ход.*

После этого надо работу провести так, чтобы дети убедились в том, что *ход* – главная часть слова. Сделать это можно так: в слове ходит стереть ход и спросить, что же осталось от слова ходит.

Осталось *ит.* Понятно ли, что означает *ит?* – Нет, непонятно.

Написать ход и спросить: какое получилось слово? что оно означает? какая часть в этом слове главная? почему?

Для первоначального ознакомления учащихся с корнем слова надо брать такие слова, как ходит (корень *ход*), садит (корень *сад*), варит (корень *вар*): корни *ход, сад* имеют явно выраженное значение.

б) Приставки.

Во II классе учащиеся знакомятся с приставкой практически.

Термин приставка можно ввести в речь детей при подборе слов с одним и тем же корнем (принес, унес, отнес, занес, перенес).

В III классе надо познакомить учащихся со следующими признаками приставки, как части слова: а) приставка стоит перед корнем; б) приставка изменяет значение слова.

Присоединение приставки к корню дает возможность изменять значение слова, иногда на прямо противоположное.

Например:
входит (движение внутрь),
выходит (движение изнутри),
уходит (удаление от чего-либо),
подходит (приближение к чему-либо) и т. д.

Значение корня (указание на движение) остается одним и тем же (ход), а направление движения в каждом отдельном слове определяется приставкой.

Хорошим упражнением является образование новых слов с помощью одной и той же приставки от слов, имеющих разные корни.

в) Суффиксы.

При ознакомлении детей с суффиксом необходимо обратить внимание на следующие признаки: а) суффикс находится между корнем и окончанием (цвет-очк-и), б) с помощью суффиксов образуются новые слова (лес, лесник, лесная дорога), в) суффикс придает слову новое, добавочное значение: Нина, Нин-очка (ласкательное).

К уяснению роли суффиксов лучше всего подводить через замену сочетаний слов (маленький дом) словами, соответствующий смысл которым придает тот или иной суффикс: в том и другом слове (дом, домик) значение слова остается одно и то же, а оттенок значения второго слова (указание на меньшую величину) определяется суффиксом *-ик.*

При сопоставлении слов дом и домик надо обратить внимание детей на то, что суффикс *-ик* – стоит после корня *дом,* что в словах *дом* и *домик* нет окончания.

Наиболее ценные приемы закрепления знаний учащихся о суффиксе: а) образование новых слов с помощью того или иного суффикса; б) нахождение слов с тем или иным суффиксом в прочитанных произведениях; в) использование слов с ласкательными и уменьшительными суффиксами в своих сочинениях.

г) Основа и окончание.

Содержание учебной работы по теме: 1) окончание – часть слова, которая изменяется при связи слова в предложении с другими словами; 2) основа – часть слова без окончания.

Слова, обозначающие предметы и отвечающие на вопрос кто? или что? – изменяются в зависимости от других слов по вопросам: кого? или чего? кому? или чему? кого? или чего? кем? или чем? о ком? или о чем?

Слова, обозначающие действия предметов, изменяются в зависимости от других слов, например, по вопросам: что делаю? что делаешь? что делает?

Слова, обозначающие качество предметов, изменяются по вопросам: какой? какая? какое?

Учащиеся уже в I и во II классах составляли предложения со словами, отвечающими на указанные выше вопросы. Это умение составлять предложения надо использовать и в данном случае, только с одним условием: каждое слово, например, коза, сосна, несу, красный, – надо включать в предложения так, чтобы в каждом новом предложении это слово было в новой форме, т. е. с новым окончанием: коза, козы, козе, козу, козой; несу, несешь, несет; красный, красная, красное.

В предложениях эти слова надо выделять подчеркиванием.

В подчеркнутых словах дети легко выделят и ту часть, которая изменяется для связи этого слова с другими словами, и укажут, с какими именно словами.

После этого подчеркнутые слова выписываются столбиком; изменяющаяся часть слова отделяется черточкой:

коз-а	нес-у	красн-ый
коз-ы	нес-ешь	красн-ая
коз-е	нес-ет	красн-ое
коз-у		

Умение делить слова на две части: на основу и окончание – надо закрепить упражнением и на других словах, имеющих в своем составе не только корень, но и приставку (принесу, принесешь, принесут), и суффикс (козочка, красненький), приставку и суффикс (посадка).

3. Повторение пройденного о составе слова.

Учащиеся III и IV классов должны научиться отвечать на вопросы: что называется корнем слова? приставкой? суффиксом? окончанием? основой слова? и приводить примеры как свои, так и из учебника русского языка, а также и из прочитанных рассказов, сказок, басен и стихотворений.

Надо научить детей связно рассказывать о каждой части слова без наводящих вопросов учителя.

Для закрепления знаний о составе слова можно использовать и такой прием, как занесение группы однокоренных слов на таблицу.

Все слова с одним и тем же корнем сначала надо записать в первую графу. После этого надо внимательно рассмотреть слова, чтобы выделить в них корень (лес), приставку (пере), суффиксы (-ок, -и) и окончания (-а, -ая, -ой).

После такой предварительной работы ученики сумеют правильно записать выделенные части слова в соответствующих графах таблицы.

Слова с корнем *лес.*

Слова	Основа слова			Окончания
	приставка	корень	суффикс	
лес	–	лес	–	–
леса́	–	лес	–	а
лесо́к	–	лес	ок	–
переле́сок	пере	лес	ок	–
лесна́я (ягода)	–	лес	н	ая
лесно́й (цветок)	–	лес	н	ой

4. Сложные слова.

Содержание работы по теме: 1) сложные слова с соединительной гласной *о*; 2) сложные слова с соединительной гласной *е*; 3) сложные слова, образованные без соединительных гласных.

В результате работы по теме ученики должны: а) знать, какие слова называются сложными; б) знать способы образования сложных слов и уметь самостоятельно составлять сложные слова из данных слов; в) уметь правильно писать сложные слова с соединительными гласными *о, е* и без них.

Виды работ по ознакомлению детей со сложными словами: а) разложение сложного слова на слова, из которых оно образовано (листопад – лист, падать; землекоп – земля, копать, сельсовет – сельский совет), б) составление из двух простых слов одного сложного слова (рыба, ловить – рыболов; олени, водить – оленевод; стенная, газета – стенгазета).

Учащихся III класса надо знакомить не только со сложными словами, отвечающими на вопрос: кто? (рыболов) или что? (листопад), но и со сложными словами, отвечающими на вопросы: какой? (красноперый окунь), какая? (белоствольная береза), какое? (яркокрасное знамя).

Смысл работы над сложными словами заключается не только в том, чтобы познакомить детей со способами образования сложных слов и научить их правильно писать эти слова, но и в том, чтобы уяснить детям значение сложных слов для более экономного, более сжатого выражения мысли.

Надо обратить внимание детей на то, что вместо оборотов речи, состоящих из нескольких слов: «Человек, который водит пчел», «Человек, который водит овец», «Человек, который водит оленей», – мы употребляем отдельные сложные слова; пчеловод, овцевод, оленевод. То же самое: рыболов, птицелов, зверолов. Или: листопад, водопад и т. д.

Образцы изучаемых сложных слов следует заносить на особые таблицы для вывешивания в классе.

Соединительные гласные в этих словах надо выделять или подчеркиванием или написанием их чернилами (тушью) другого цвета, лучше всего красного.

У многих опытных учителей ученики составляют особые альбомы с рисунками к отдельным сложным словам (пароход, паровоз, самолет и т. д.).

Для альбома используются и готовые картинки. Под картинками и рисунками красиво пишутся сложные слова; соединительные гласные выделяются.

Изучаемые сложные слова надо включать в тексты диктовок, а также и в тексты сочинений, составляемых детьми. Например, в сочинение на тему «Рыболовы» можно включить следующие сложные слова: рыболовы, разноцветными огнями, красноперый окунь.

Г. РАБОТА НАД ЧАСТЯМИ РЕЧИ.

Подготовка к работе над частями речи начинается уже со II класса: там дети уже знают, что одни слова нашей речи обозначают предметы, другие – действия, а третьи – качества предметов.

Эти знания учащихся и следует использовать для дальнейшей работы по грамматике в III классе.

Ознакомление детей с частями речи надо проводить в той последовательности, какая дана в программе для III и IV классов.

1. Имя существительное.

Содержание работы по теме: 1) повторение пройденного во II классе о словах, обозначающих предметы, и определение имени существительного как названия предмета; 2) род имей существительных; 3) число имен существительных; 4) имя существительное – подлежащее и имя существительное – второстепенный член предложения; 5) падежи имен существительных; 6) склонения имен существительных.

Значение слова предмет в обычном его понимании не совпадает с тем пониманием предметности, которая придается этому слову в грамматике. Нет никакой необходимости давать ученикам III класса определение, что называется предметом. Работа во II классе над словами-названиями предметов уже вооружила учеников умением находить эти слова по вопросам кто? или что?

Все слова, отвечающие на эти вопросы, и надо относить к именам существительным.

В число этих слов войдут и названия предметов в обычном их значении (палка, стол, топор и т. д.), и явления природы (молния,

гром, гроза и т. д.), и явления общественной жизни (игра, война, праздник и т. д.), и названия действия (пение, беготня, пляска и т. д.), и названия качества предмета (чистота, белизна и т. д.), и названия отвлеченных понятий (ум, сон, храбрость и т. д.).

Ученики легко различат, например, слово игра как существительное (по вопросу: что?) и играют как глагол (по вопросу: что делают?).

При ознакомлении детей с именами существительными надо еще раз обратить внимание на то, что вопросы: кто? кого? и т. д. ставятся к словам, обозначающим людей и животных, а вопросы: что? чего? и т. д. к словам, обозначающим все остальные предметы.

Указание на то, что вопрос: кто? ставится к живым предметам, а вопрос: что? к неживым, – не соответствует действительности: растения – живые предметы, но к названиям растений ставятся вопросы: что? чего? и т. д.

Одной из самых трудных для учащихся III класса является тема о падежах имени существительного.

Задача состоит в том, чтобы научить детей распознавать падежи, правильно употреблять их в своей речи и правильно писать безударные падежные окончания.

Подготовка к изучению падежей начинается уже с I класса, продолжается во II и заканчивается в III классе.

В I классе дети учатся отвечать на вопросы: это кто? и это что? При дописывания неоконченных предложений им приходится подбирать, например, слова, отвечающие на вопрос: чем? (пилой, метлой, иглой – слова с буквой *й* на конце) и т. д.

Во II классе дети учатся отвечать на вопросы: кто? или что? кого? или чего? кому? или чему? кто? или что? кем? или чем? о ком? или о чем? Умение отвечать на эти вопросы вырабатывается у детей, во-первых, в связи с темой «Слова, обозначающие предметы» и, во-вторых, с темами: «Подлежащее» и «Второстепенные члены, поясняющие сказуемое».

Следовательно, все так называемые падежные вопросы усваиваются детьми уже во II классе. Во II же классе дети подводятся к пониманию того, что одно и то же слово, обозначающее предмет, может быть в предложении то подлежащим, то второстепенным членом и что в зависимости от этого слово изменяется по вопросам.

В III классе эта мысль станет для детей еще более ясной в связи с работой по темам: «Связь слов в предложении», «Распространенные предложения» и «Состав слова».

Дети будут знать уже не только то, что слова, обозначающие предметы, изменяются по вопросам, но и какая часть слова изменяется при этом (окончание).

Для первого ознакомления детей с падежами следует брать такой связный текст, в котором одно и то же имя существительное будет дано во всех падежах.

Связный текст надо написать на классной доске, лучше до начала урока, и закрыть, например, газетой.

Таким текстом, например, может быть следующий:

КОЗА

Коза – домашнее животное.
Молоко козы очень полезно.
Зимой Нина дает козе корм.
Она кормит козу три раза в день.
Накормит, а потом любуется козой.
Нина заботится о козе.

После небольшой предварительной беседы о том, что знают дети об имени существительном, учитель знакомит учащихся с содержанием работы на этом уроке, открывает текст и предлагает его прочитать.

Дети под руководством учителя устанавливают, какое слово повторяется в каждом из шести предложений, как оно изменяется в этих предложениях и на какие вопросы отвечает.

В первом предложении слово коза отвечает на вопрос: кто? Учитель подчеркивает слово коза и над ним пишет вопрос: кто?

Во втором предложении слово коза уже изменилось: отвечает на вопрос: кого? – козы. Учитель подчеркивает слово козы и пишет над ним вопрос: кого?

В таком же порядке надо провести работу и над остальными изменениями слова коза.

После этого надо выписать вопросы и слово коза во всех изменениях столбиком по следующему образцу:

1. Кто?	коз-*а*
2. Шерсть кого?	коз-*ы*
3. Кому?	коз-*е*
4. Кормить кого?	коз-*у*
5. Кем?	коз-*ой*
6. О ком?	о коз-*е*

Теперь уже можно каждому изменению слова коза дать свое название: шесть изменений – шесть названий падежей.

1. Им. пад. кто?	коз-а
2. Род. пад. Шерсть кого?	коз-ы

и т. д.

После этого надо провести наблюдения над изменениями существительного женского рода с окончанием *а*, но отвечающего на вопрос: что? (вода).

Таким образом, уже знакомые детям вопросы: кто? и что? – будут служить для распознавания именительного падежа,

а вопросы; кого? и чего? – для распознавания родительного падежа и т. д.

Но в отдельных случаях для распознавания падежей оказывается недостаточно знать падежные вопросы, а надо уметь пользоваться и другими приемами, например:

а) узнавать падеж по его значению;

б) по падежному окончанию;

в) при помощи подстановочного слова.

Стол стоит в углу.

Столяр починил стол.

Подстановочное слово парта дает возможность правильно распознать падеж слова стол: «Парта стоит ...» и «...починил парту».

В этом случае на помощь детям придет и окончание *у* и более ясное понимание того, что словами стол (второе предложение) и парту обозначаются предметы, на которые переходит действие столяра.

Особое внимание детей надо обратить на то, что имя существительное, если оно в предложении является подлежащим, всегда стоит в именительном падеже.

Именительный падеж всегда употребляется без предлогов; следующие четыре падежа: родительный, дательный, винительный и творительный – без предлогов и с предлогами, а предложный падеж всегда с предлогами. Родительный, дательный, винительный и творительный падежи надо изучать сначала без предлогов, а потом, после изучения предложного падежа, и с предлогами.

Весьма ценной в этом случае оказывается работа по составлению предложений, которые могут быть использованы в сочинениях на темы из жизни самих детей.

1. Где дети бывают летом? (На реке, на озере, в поле, на огороде, в саду, в лесу, на лугу...). 2. С кем? (С папой, с мамой, с братом, с сестрой, с Ваней, с Ниной, с Петей и Гришей...). 3. Куда пошли? (На реку, на озеро, в поле, на огород...). 4. К кому пришел или пришла? (К Ване, Тане, к Мише...). 5. У кого? (У папы корзина. У Вани лукошко. У Даши цветы. У Миши удочка...).

Дальнейшая работа – изучение склонений существительных а) женского рода на *а – я* (коза, вода, земля), б) мужского и среднего рода (стол, конь, сарай, окно, поле) и в) женского рода на *ь* (лошадь, дверь).

В IV классе изучается склонение существительных на *ий* (Василий), на *ие* (здание) и на *ия* (Лидия).

При изучении склонений существительных необходимо научить детей распознавать падежи таких имен существительных, к которым падежные вопросы не подходят, а вместо них приходится ставить так называемые смысловые вопросы – где? куда? откуда?

Вопрос: где? может подходить к трем падежам, например:

Ворона сидит на сосне. (Где? – предл. пад.)
Белый гриб вырос под сосной. (Где? – твор. пад.)
Дети играют у сосны. (Где? – род. пад.)

В этом случае различить падежи можно по окончанию имен существительных и по предлогам при этих именах существительных.

Большой интерес вызывает у детей такой вид самостоятельной работы, как подбор предложений, в которых одно и то же слово встречается в разных падежах. Такие предложения можно находить в народных сказках, песнях, в произведениях отдельных авторов.

Например, в народной песенке «Козлик» встречаются в разных падежах слова бабушка и козлик, а в «Сказке о рыбаке и рыбке»: старик, старуха, рыбка, море.

Предложения с одним и тем же словом, но в разных падежах можно подбирать и из нескольких прочитанных текстов; например, со словом мороз:

1. Блеснул мороз. И рады мы
проказам матушки-зимы.

2. Воробей с берёзы
на дорогу прыг!
Больше нет мороза!
Чик-чирик!

3. Уж морозу не сдержать
шумной радости ручьев.
И т. д.

Можно давать ученикам и такую самостоятельную работу, как подбор примеров на один и тот же падеж; например:

Род. пад.
1. Зеленые листики –
и нет зимы.
2. Нет слова теплее,
чем Москва.
3. Вставал над озером рассвет,
и пулемет затих.
Мы видим: лейтенанта нет
среди бойцов живых.

2. Имя прилагательное.

Содержание работы по теме: 1) повторение пройденного во II классе о словах, обозначающих качество (признаки) предметов, и определение имени прилагательного как названия качества предметов; 2) имя прилагательное – второстепенный член предложения (отвечающий на вопросы: какой? какая? какое?); 3) изменение имени прилагательного по родам; родовые окончания; 4) изменение имени прилагательного по числам; 5) изменение прилагательного по падежам.

Значение имени прилагательного надо уяснить ученикам на значительном количестве примеров.

Начать надо с подбора таких слов, которые показывают, какие бывают предметы по вкусу (сахар, мёд, редька, яблоко и др.), по цвету (различные цветы: ромашка, одуванчик и др., трава, снег, листья летом и осенью и т. д.) и по другим признакам: по форме, по материалу, из которого сделан предмет, по величине и т. д.

В каждом отдельном случае учащиеся должны подбирать как можно больше имен прилагательных, все время связывая их с именами существительными и включая составленные пары слов в предложения.

Для учащихся III и даже IV классов наибольшую трудность представляет усвоение родовых окончаний имен прилагательных.

Нетвердое знание родовых окончаний является причиной грубых ошибок именно в родовых окончаниях имен прилагательных: вместо окончания *-ый,* многие ученики пишут *-ой, -ай, -ы;* вместо окончания *-ий* пишут *-ей, -яй, -ый, -ии, -и* и даже *-й*. Поэтому работе над родовыми окончаниями следует уделять возможно больше времени и внимания.

При ознакомлении детей с родовыми окончаниями надо использовать такой вид работы, как подбор прилагательных по родовым окончаниям и занесение их в таблицы.

Мужской род		
-ой	*-ый*	*-ий*
голуб*о́й* . . .	кра́сн*ый* . . .	си́н*ий* . . .

Женский род	
-ая	*-яя*
голуб*а́я* кра́сн*ая* . . .	си́н*яя* . . . . . .

Средний род	
-ое	*-ее*
голуб*о́е* кра́сн*ое* . . .	си́н*ее* . . . . . .

Особое внимание детей необходимо обратить на то, что имена существительные имеют род, но по родам не изменяются, а имена прилагательные изменяются по родам в зависимости от того имени существительного, к которому имя прилагательное относится.

Наблюдения над тем, как имена прилагательные изменяются по падежам, надо проводить сначала в законченных по смыслу предложениях. После этого упражнения в изменении имен прилага-

тельных по падежам можно будет проводить на парных сочетаниях прилагательного с существительным, например:

И. Кто? – Молодой тракторист.

Р. Кого? – Молодого тракториста. И т. д.

Имя прилагательное в нашей речи используется не только для простого обозначения качеств и признаков, свойственных тем или иным предметам, но и для живописного их изображения. На эту роль имени прилагательного надо также обращать внимание учащихся. Делать это можно на уроках объяснительного чтения при разборе художественных произведений и на уроках по развитию речи.

Например, для сочинения на тему «Зимой» можно будет имеете с детьми подобрать следующие прилагательные как в обычном их значении, так и для целей живописного изображения предметов и явлений: зимняя ночь, снежная вьюга, холодный ветер, далекий вой, собачий лай, приветливый огонек, колхозный двор, горячий чай.

Или по теме «Наступление весны»: ранняя весна, яркое солнце, последний снег, белые подснежники, говорливый ручей, зеленая травка, черные грачи...

3. Личные местоимения.

Содержание работы: 1) личные местоимения и понятие о лицах; 2) склонение личных местоимений.

Ознакомление детей с личными местоимениями надо проводить путем использования личных местоимений в тех случаях, когда это требуется для правильного построения речи (правильно: Зина сказала: «Я вчера прочитала интересную книгу» и неправильно: «Зина сказала: «Зина вчера прочитала интересную книгу»), или когда это надо сделать для того, чтобы одно и то же слово не повторялось два раза подряд. Например, каждое из следующих предложений: «Девочка побежала быстрее. Девочка хотела догнать свою подругу» – построено правильно, но для того, чтобы избежать во втором предложении повторного употребления слова девочка, его можно заменить личным местоимением она: «Девочка побежала быстрее. Она хотела догнать свою подругу».

Работу над личными местоимениями надо связывать с работой над изложениями и сочинениями, особенно над таким видом деловой речи, как письмо.

Изменение личных местоимений по падежам. Содержание учебной работы по теме: 1) изменение по падежам личных местоимений *я* и *мы;* 2) изменение по падежам личных местоимений *ты* и *вы;* 3) изменение по падежам личных местоимений *он, она, оно* и *они.*

Ознакомление учащихся с изменением личных местоимений по падежам может быть проведено на четырех уроках.

Содержание 1-го урока: изменение по падежам личных местоимений *я* и *мы.*

Содержание 2-го урока: изменение по падежам личных местоимений *ты* и *вы.*

Содержание 3-го урока: изменение по падежам личных местоимении *он* и *она.*

Содержание 4-го урока: изменение по падежам личного местоимения *оно* и личного местоимения *они.*

Примерный план 1-го урока.

I. Повторение пройденного о личных местоимениях и о том, что имена существительные изменяются по падежам.

II. Ознакомление учащихся с содержанием урока.

III. Ознакомление учащихся с тем, как изменяются по падежам: личное местоимение *я* и личное местоимение *мы.*

IV. Ознакомление учащихся с тем, что личное местоимение *я* в творительном падеже может оканчиваться и на *ой* и на *ою* (надо мной и надо мною) и что в предложном падеже на вопрос: о ком? надо говорить я писать обо мне.

V. Задание на дом. (Указать какое.)

Примерный материал для 1-го урока.

Как показывает опыт работы с учащимися IV класса, наиболее удачным материалом для урока на тему «Изменение по падежам личных местоимений я и *мы*» является такой связный текст, в котором возможна замена имен существительных личными местоимениями во всех падежах, начиная с именительного и кончая предложным.

Этому требованию удовлетворяет, например, следующий связный текст:

«Коля и Нина пошли в лес за грибами.

У Коли и у Нины были корзинки.

Коле и Нине посчастливилось: они набрали по полной корзинке. В лесу Колю и Нину застала гроза. Над Колей и Ниной гремел гром, сверкала молния. От дождя на Коле и Нине промокла вся одежда».

При подборе имен для связного текста следует руководствоваться таким соображением: брать имена, встречающиеся в данном классе. Учеников с этими именами надо обязательно привлекать к работе над текстом в нужные моменты.

Связный текст учитель пишет до урока на классной доске: а) на оборотной стороне доски, если доска вращается по оси; б) если доска не вращается, то в этом случае текст завешивается, например, газетой. В крайнем случае текст можно оставить и открытым. Важно, чтобы текст был написан до урока, по линейкам, чисто и отчетливо.

Примерный ход урока.

1-я часть урока. Вопросы и задания для предварительной беседы:

1. Какие слова называются личными местоимениями?
2. Назови местоимения 1-го лица (2-го лица, 3-го лица).
3. Какие слова называются именами существительными? Назови несколько имен существительных.

4. Как изменяются имена существительные?

При ответе на этот вопрос ученики обычно допускают грубую ошибку. Они говорят: «Имена существительные изменяются по числам, падежам и родам». Указание о том, что существительные изменяются по родам, объясняется тем, что ученики перед этим учили имена прилагательные, которые изменяются по родам, и им не было с достаточной ясностью объяснено, что существительные имеют род, а по родам не изменяются.

Если ученики, отвечая на 4-й вопрос, допустят указанную выше ошибку, то надо коротко объяснить им и показать на примерах, что существительные имеют род, но не изменяются по родам, а изменяются по родам имена прилагательные (большой стол, большая парта, большое окно).

По заданию учителя вызванный ученик перечисляет названия всех падежей и вопросы к каждому из них.

2-я часть урока. Учитель: На этом уроке, дети, вы узнаете, как изменяются личные местоимения *я* и *мы*.

3-я часть урока. Учитель (указывая на текст указкой): Прочитайте про себя, что написано на доске. (Дети читают.)

Учитель: Вася, прочитай вслух, что написано на доске. (Вася читает.)

Учитель: Еще раз внимательно прочитайте про себя, что написано на доске, и определите, в каком падеже стоит существительное Коля в каждом предложении и на какой вопрос отвечает.

Ученики читают и готовятся к выполнению задания.

Вызванный ученик читает первое предложение и говорит: «В этом предложении имя существительное Коля стоит в именительном падеже, отвечает на вопрос: кто?» Второй вызванный ученик читает следующее предложение и говорит: «В этом предложении имя существительное Коля стоит в родительном падеже с предлогом *у*: у Коли; отвечает на вопрос: у кого?»

У неопытных учителей дети обычно дают следующий ответ: «Имя существительное у Коли стоит в родительном падеже, отвечает на вопрос: у кого?»

Такой ответ признать правильным нельзя. В нем допущена грубая ошибка: в понятие имени существительного включен предлог *у*. При ознакомлении учеников с тем, как существительные изменяются по падежам с предлогами, необходимо научить детей давать правильные ответы на вопрос: «В каком падеже стоит имя существительное?»

В третьем предложении имя существительное *Коля* стоит в дательном падеже без предлога. В этом случае ответ должен быть следующим: Коле и Нине посчастливилось: набрали по полной корзине. В этом предложении имя существительное *Коля* стоит в дательном падеже: *Коле*; отвечает на вопрос: кому?

В таком же порядке проводится работа над словами *Колю, над Колей* и *на Кол*е в остальных предложениях.

Учитель: Как же изменяется имя существительное *Коля* по падежам в этих предложениях?

Ученик:	Им.	Кто?	– *Коля.*
	Род.	У кого?	– *У Коли.*
	Дат.	Кому?	– *Коле.*
	Вин.	Кого?	– *Колю.*
	Твор.	Над кем?	– *Над Колей.*
	Предл.	На ком?	– *На Коле.*

Учитель обращает внимание детей на то, что существительное *Коля* в творительном падеже может оканчиваться на *-ею (над Колею).* То же и *над Ниною.*

Учитель: Представьте себе, дети, что вечером того же дня Коля рассказал своей маме о том, как он и Нина ходили в лес за грибами. Подумайте хорошенько, какой рассказ получился у Коли.

Ученики готовятся к выполнению этого задания.

Вызываемые ученики говорят, как Коля должен был сказать каждое предложение.

«*Я* и *Нина* пошли в лес за грибами.

У меня и у *Нины* были корзинки.

Мне и *Нине* посчастливилось: набрали по полной корзинке.

В лесу *меня* и *Нину* застала гроза.

Надо *мной* и *Ниной* гремел гром, сверкала молния.

От дождя на *мне* и *Нине* промокла вся одежда».

Учитель: Дети, какое личное местоимение изменяется в этих предложениях?

Ученик: В этих предложениях по падежам изменяется личное местоимение *я*.

Учитель: Дети, подумайте и скажите, в каком падеже стоит личное местоимение *я* в каждом из этих предложений?

Вызываемые ученики отвечают.

Примерные ответы:

– Я и Нина пошли в лес за грибами. В этом предложении личное местоимение *я* стоит в именительном падеже; отвечает на вопрос кто?

– У меня и у Нины были корзинки. В этом предложении личное местоимение *я* стоит в родительном падеже с предлогом *у* (*у меня*); отвечает на вопрос: у кого?

Учитель: Дети, как же изменяется по падежам личное местоимение *я* в этих предложениях?

Ученик:	Им.	Кто?	– *Я.*
	Род.	У кого?	– *У меня.*
	Дат.	Кому?	– *Мне.*
	Вин.	Кого?	– *Меня.*
	Твор.	Над кем?	– *Надо мной.*
	Предл.	На ком?	– *На мне.*

В таком же порядке проводится работа по составлению рассказа от Нины. И в этом случае личное местоимение *я* изменяется по падежам так же, как и в первом случае.

Учитель: Сейчас, дети, я задам вам новую задачу. Представьте себе, что Коля рассказывает не только от своего имени, но и от имени Нины. Как он должен будет рассказывать?

Рассказ Коли в этом случае получится в следующем виде:

«*Мы* ходили в лес за грибами.

У нас были корзинки.

Нам посчастливилось: набрали по полной корзинке.

В лесу *нас* заехала гроза.

Над *нами* гремел гром, сверкала молния.

От дождя на *нас* промокла вся одежда».

Учитель: Дети, какое личное местоимение изменяется по падежам в этих предложениях?

Ученик: В этих предложениях по падежам изменяется личное местоимение *мы*.

Учитель: Дети, подумайте и скажите, в каком падеже стоит личное местоимение *мы* в каждом из этих предложений.

Ученики отвечают.

Учитель: Как изменяется личное местоимение *мы* по падежам в этих предложениях?

Ученик:	Им.	Кто?	– *Мы.*
	Род.	У кого?	– *У нас.*
	Дат.	Кому?	– *Нам.*
	Вин.	Кого?	– *Нас.*
	Твор.	Над кем?	– *Над нами.*
	Предл.	На ком?	– *На нас.*

4-я часть урока. Учитель предлагает ученикам достать «Учебник русского языка» и открыть его на той странице, где дана таблица склонения личных местоимений. Ученики читают об изменении по падежам личных местоимений *я* и *мы*.

Учитель обращает внимание детей на то, что личное местоимение *я* в творительном падеже может оканчиваться и на *ою*: *надо мною.*

Ученики произносят пятое предложение, изменяя окончание личного местоимения на *-ою*:

– Надо *мною* и над *Ниною* гремел гром, сверкала молния.

Учитель обращает внимание детей и на то, что личное местоимение *я* в предложном падеже на вопрос: о ком? употребляется с предлогом *обо: обо мне.*

Примерный план 2-го урока.

1. Повторение пройденного об изменении по падежам личных местоимений *я*, *мы*.
2. Ознакомление учащихся с содержанием урока.
3. Ознакомление учащихся с тем, как изменяются по падежам: личное местоимение *ты* и личное местоимение *вы*.
4. Ознакомление учащихся с тем, что личное местоимение *ты* в творительном падеже может оканчиваться на *-ой* и на *-ою*: *над тобой* и *над тобою*; что личное местоимение *ты* в предложном падеже на вопрос: о ком? употребляется с предлогом *о*: *о тебе.*
5. Ознакомление учащихся с тем, что личное местоимение вы иногда употребляется при обращении к одному человеку.
6. Задание на дом.

Указания о проведении урока.

Материалом может служить тот же связный текст, который был использован на 1-м уроке: в этом тексте возможна замена имен существительных *Коля* и *Нина* личными местоимениями *ты* и *вы.*

Замену имен существительных личным местоимением *ты*, а затем и *вы* должны сделать сами ученики. Такая постановка дела особенно ценна тем, что она: а) организует учеников на активное участие в общей работе; б) заставляет думать, соображать, самостоятельно разрешать поставленные задачи; в) вызывает в детях глубокий интерес; г) обеспечивает более сознательное и прочное усвоение знаний (в данном случае о личных местоимениях); д) содействует развитию речи учащихся.

Задание о замене существительного *Нина* личным местоимением *ты* может быть дано в следующей формулировке:

Учитель: Прошло несколько лет. Однажды Коля и Нина сидели в саду. Коля вспомнил о том, как он и Нина ходили в лес за грибами. И вот Коля рассказал об этом Нине.

Подумайте, дети, как Коля должен был рассказать Нине об этом.

Ученик: *Я* и *ты* пошли в лес за грибами.
У *меня* и у *тебя* были корзинки.
Мне и *тебе* посчастливилось: набрали по полной корзинке.
В лесу *меня* и *тебя* застигла гроза.
Надо *мною* и над *тобою* гремел гром, сверкала молния.
На *мне* и на *тебе* промокла вся одежда.

Задание о замене имен существительных *Коля* и *Нина* личным местоимением можно дать в следующем виде:

Учитель: Прошло еще несколько лет. Коля и Нина уже учились в разных городах. Летом приехали они домой. И вот мама рассказала им о том, как они в детстве ходили в лес за грибами.

Подумайте, дети, как должна была мама рассказать им об этом.

Ученик: *Вы* пошли в лес за грибами.
У *вас* были корзинки.
Вам посчастливилось: набрали по полной корзинке.
В лесу *вас* застала гроза.
Над *вами* гремел гром, сверкала молния.
От дождя на *вас* промокла вся одежда.

Заключительной частью 2-го урока должно быть ознакомление учащихся с тем, в каких случаях личное местоимение *вы* употребляется в обращении к одному человеку, например, к старшему по возрасту, к незнакомому или малознакомому человеку. Надо обратить внимание детей и на то, что в письмах личное местоимение *вы*, если оно относится к одному человеку, принято писать с заглавной буквы. Умение обращаться в нужных случаях на *вы* к одному человеку – одна из культурных привычек, и ее надо прививать детям с малых лет.

Примерный план 3-го урока.

1. Повторение пройденного о том, как изменяются по падежам личные местоимения *я* и *мы*, *ты* и *вы*.
2. Ознакомление с содержанием урока.
3. Ознакомление учащихся с изменением по падежам личных местоимении *он* и *она*: без предлогов в родительном, дательном винительном и творительном падежах; с предлогами в тех же падежах.
4. Ознакомление учащихся с особенностями склонения но падежам личных местоимений *он* и *она*.
5. Задание на дом.

Указании о проведении 3-го урока.

Основной принцип построения и этого урока тот же: замена имен существительных личными местоимениями *он* и *она*.

Надо составить два варианта связного текста. Первый вариант надо составить так, чтобы в родительном, дательном, винительном и творительном падежах имена существительные, подлежащие замене, были даны без предлогов.

Примерный связный текст.

«Коля и Нина отвечали на уроке.

Ответы Коли и Нины были ясны и правильны.

Учитель поставил и Коле и Нине отметку пять.

На следующий день учитель снова спросил Колю и Нину.

И на этот раз Колею и Ниною получены отличные отметки.

О Коле и о Нине написали в стенной газете».

После замены ученики установят, что личные местоимения *он* и *она* изменяются по падежам так:

Им.	Кто?	– *Он*	*она*
Род.	Кого?	– *Его*	*ее*
Дат.	Кому?	– *Ему*	*ей*
Вин.	Кого?	– *Его*	*ее*
Твор.	Кем?	– *Им*	*ею*
Предл.	О ком?	– *О нем*	*о ней*

Второй вариант связного текста надо составить так, чтобы в родительном, дательном, винительном и творительном падежах имена существительные, подлежащие замене, были даны с предлогами.

Сопоставление личных местоимении *он* и *она* в родительном, дательном, винительном и творительном падежах без предлога и с предлогом объяснит ученикам, в каких случаях надо произносить и писать изменения этих местоимений без *н* и с наращением *н*. Личное местоимение *она* в творительном падеже без предлога всегда произносится и пишется одинаково: *ею*, а с предлогом двояко: *над нею* и *над ней.*

Примерный план 4-го урока.

1. Повторение пройденного о том, как изменяются по падежам личные местоимения *он* и *она*.
2. Ознакомление учащихся с содержанием уроки.

3. Ознакомление учащихся с тем, как изменяется по падежам личное местоимение *оно*: без предлогов в родительном, дательном, винительном и творительном надежах; с предлогами и этих же падежах.

4. Ознакомление учащихся с тем, как изменяется личное местоимение *они*: без предлогов в родительном, дательном, винительном и творительном падежах; с предлогами в этих же падежах.

5. Упражнение учащихся в правильном произношении личных местоимений *он* и *оно* в родительном и винительном падежах.

6. Задание на дом.

Указания о проведении 4-го урока.

Личное местоимение оно изменяется по падежам так же как и личное местоимение *он*. К этому выводу можно подвести учащихся одним из следующих способов: а) заменой имени существительного среднего рода личным местоимением *оно*, как это указано в 3-м уроке для личного местоимения *он*, или б) так называемой обратной заменой, т. е. заменой личного местоимения *оно* во всех падежах именем существительным среднего рода. В данном случае, как показывает школьная практика, второй способ оказывается более удачным и более интересным для детей.

Материалом для урока надо взять связный текст типа загадки. Отгадкой будет являться нужное имя существительное среднего рода.

Примерный текст для того случая, когда личное местоимение *оно* употребляется в родительном, дательном, винительном и творительном падежах без предлога:

Оно взошло.
Лучи *его* разбудили Васю.
Вася улыбнулся *ему*.
Утром следующего дня Вася снова увидел *его*.
Каждое утро Вася любовался *им*.
Эту загадку о *нем* составил Вася.

Дети легко разгадают эту загадку.

Отгадка – *солнце* – имя существительное среднего рода.

Легко справятся дети и с заданием – заменить личное местоимение *оно* именем существительным *солнце*. У них получится:

Солнце взошло.
Лучи *солнца* разбудили Васю.
Вася улыбнулся *солнцу*. И т. д.

Сопоставление личного местоимения *оно* с личным местоимением *он* в одних и тех же падежах даст ученикам основание для указанного выше вывода.

Примерный текст для того случая, когда личное местоимение *оно* употребляется в родительном, дательном, винительном и творительном надежах с предлогами: «*Оно* рассказывает, хотя у *него* нет языка. Приклей *к нему* марку, посмотри на *него* и опусти в ящик и ты над *ним* больше уже не волен.

Другие люди будут заботиться о *нем*».

Отгадка: *письмо* – имя существительное среднего рода.

После замены личного местоимения оно именем существительным *письмо* в тех же падежах получится: «*Письмо* рассказывает, хотя *у письма* нет языка»... и т. д.

Личные местоимения во множественном числе имеют одну и ту же форму: *они*.

Сначала надо познакомить учащихся с тем, как изменяется личное местоимение они в том случае, когда оно употребляется в родительном, дательном, винительном и творительном падежах без предлога, а затем – с предлогами в тех же падежах.

Материалом могут служить тексты, данные в «Указаниях о проведении 3-го урока».

После замены существительных *Коля* и *Нина* личным местоимением они в первом случае получится: «*Они* отвечали на уроке. Ответы *их* были ясны и правильны». И т. д.

Во втором случае после замены существительных *Вася* и *Лена* личным местоимением *они* получится: «*Они* пришли в школу. У *них* в руках были цветы». И т. д.

Учащиеся, как показывает многолетний опыт работы с ними, легко приучаются к «гоканью» и с большим трудом избавляются от неправильного произношения личных местоимений *он* и оно в родительном падеже (*его*, *у него*), а также и окончаний -*ого* и -*его* в именах прилагательных (*красного, синего*).

Поэтому как при ознакомлении с именами прилагательными, так и при прохождении личных местоимении надо проводить с учениками упражнения в правильном, литературном произношении *во* вместо *го* в именах прилагательных, в местоимениях и в других словах, например, в слове *сегодня*. Особое внимание этому виду упражнений следует уделять на уроках классного чтения – при чтении вслух и при заучивании наизусть стихотворений, басен и отрывков прозы.

Эти упражнения окажутся весьма ценными и для выработки у детей навыков правильного написания – *го* в указанных выше группах слов.

4. Глагол.

Содержание работы по теме: 1) повторение пройденного во II классе о словах, обозначающих действия предметов, и определение глагола как названия действия или состояния предмета; 2) глагол-сказуемое; 3) изменение глагола по числам; 4) изменение глагола по лицам; 5) понятие о временах глагола; 6) понятие о неопределенной форме глагола; 7) понятие о повелительной форме глагола.

Работу над глаголами надо самым тесным образом связывать с разнообразными видами работы по развитию устной и письменной речи детей.

Например, после ознакомления детей с изменением глаголов по лицам можно дать ученикам задание – составить и написать письмо товарищу или подруге с использованием, например, следующих глаголов 2-го лица ед. числа:

Как проводишь время?
Катаешься ли на коньках?
Ходишь ли в дом пионера
и школьника?

Встречаешься ли с товарищами?
Что читаешь?
Бываешь ли у товарищей?

Подбор слов следует делать совместно с детьми, чтобы в дальнейшем они сами могли подбирать необходимые слова и обороты речи.

5. Имя числительное.

Содержание работы по теме: 1) понятие об имени числительном; 2) имена числительные количественные; 3) имена числительные порядковые.

Практическое знакомство с именами числительными начинается уже в I классе. Для учащихся, хорошо усвоивших знания об именах существительных и прилагательных, никакой трудности не представляет работа над именами числительными.

Особое внимание надо обращать на правильное чтение предложений с именами числительными в тех случаях, когда числительные при существительных обозначаются цифрами. Это обычно приходится делать на уроках арифметики.

6. Понятие о наречии.

Содержание работы по теме: 1) понятие о наречии; 2) практическое усвоение правильного написания наречий, указанных в программе.

Обратить внимание детей на то, что наречие – неизменяемая часть речи. Неизменяемость наречий можно проверять способом такой переделки предложений, когда все остальные слова изменяются, а наречие остается без изменения, например: 1) «Ученик хорошо читает» и «Ученики хорошо читают»; 2) «Мальчик свернул направо» и «Мальчики свернули направо»; 3) «Ученица вечером выучила урок» и «Ученицы вечером выучили уроки».

Из отдельных видов и приемов работы с наречиями в начальной школе с большим успехом применяются следующие: а) вставка в данные предложения наречий; б) подбор наречий противоположного значения (быстро – медленно, справа – слева, вчера – завтра и т. д.); в) подбор наречий по вопросам: как? куда? откуда? когда? и т. д.; г) нахождение наречий в тексте читаемых предложений; д) составление своих предложений с данными наречиями; е) подбор наречий для сочинений и изложений.

7. Предлоги.

Практическое ознакомление с предлогом начинается в I классе. Во II классе ученики знакомятся с правилом о раздельном написании предлогов с теми словами, к которым предлоги относятся.

В IV классе ученикам дается грамматическое определение предлога.

Назначение предлогов в речи – показывать отношение слов друг к другу.

Перед учителем стоит задача разъяснить детям, как предлоги выполняют свое назначение.

Многие из предлогов (*на, под, над* и другие) указывают, в каком месте по отношению к данному предмету происходит действие.

В данном случае возможно воспроизведение перед учениками и с помощью самих учеников той или иной обстановки (книга лежит *на* столе, стул стоит *у* стола, ящик стоит *под* столом).

Можно использовать зарисовки самих учащихся и специально подобранные рисунки.

Весьма ценным оказывается и задание учащимся находить примеры по теме «Предлог» в прочитанных текстах.

Особенно хороши для этой цели народные сказки. Например, в сказке «Колобок» предлог *от* повторяется шесть раз в небольшом отрывке, который начинается словами:

«Я от дедушки ушел»...

Особенно расширять и углублять тему о предлогах в начальной школе не следует, но обеспечить наиболее наглядный показ роли предлогов в построении предложений необходимо.

Изучение темы о предлогах надо закончить выяснением, с какими падежами употребляются некоторые предлоги, например: *к* – с дательным, *от* – с родительным, *на* – с винительным и предложным, *в* – с винительным и предложным.

Например, предлог *к* с дательным падежом обозначает приближение одного предмета к другому:

Коля идет *к окну* (*к двери, к столу, к парте, к доске* и т. д.).

Предлог *от* с родительным падежом обозначает удаление одного предмета от другого:

Коля идет *от окна* (*от двери, от стола, от парты, от доски* и т. д.).

8. Союзы.

Практически с союзами ученики также знакомятся в I классе.

Грамматическое определение союза дается в IV классе.

Союзы употребляются для связывания однородных членов в предложении и самих предложений.

Изучение темы о предложении с однородными членами подготовит учащихся к пониманию роли союзов при соединении или противопоставлении слов в том или ином предложении.

В данном случае окажется полезным прием распространения предложений путем подбора однородных слов к данным в предложении словам (к подлежащему, к сказуемому и к пояснительным словам).

Ознакомление со сложным предложением, в свою очередь, поможет учащимся правильно понять роль союзов при связывании двух простых предложений в одно сложное предложение (в простейших случаях).

В этом случае окажутся ценными следующие приемы работы:

а) составление сложных предложений из данных простых предложений (с помощью союзов);

б) нахождение в данном тексте сложных предложений, в которых союзы, например: *и, а, но, да* – связывают простые предложения, а союзы *что, чтобы, потому что* связывают придаточное предложение с главным.

VI. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

1. Целевая установка занятий по правописанию.

Перед начальной школой стоит задача подготовки *вполне* грамотных учащихся для последующей ступени обучения. Эта задача указана в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г.

В этом историческом документе имеется в виду, конечно, грамотность в более широком и более глубоком значении этого слова, чем только лишь грамотность орфографическая. Там имеется в виду умение читать, писать и говорить. Но и грамотное письмо, понимаемое как умение писать без орфографических и пунктуационных ошибок, должно являться одной из важнейших и первоочередных задач советской школы.

Орфографически правильным является такое письмо, которое соответствует определенным общепринятым требованиям к печатному литературному языку.

Соблюдение единообразных орфографических требований имеет большое общественное значение, во-первых, с точки зрения меньшей затраты сил и времени как на процесс писания, так и на процесс чтения написанного или напечатанного, и, во-вторых, с точки зрения наиболее активного участия в общественной жизни, поскольку это участие связывается с использованием письменной (и печатной) речи, как средства общения, агитации и пропаганды.

Время, затрачиваемое на освоение единообразной орфографии, вполне окупается в дальнейшей работе.

Вполне грамотные люди почти не замечают трудностей единообразного орфографического письма и все свое внимание уделяют содержанию выражаемых посредством письма мыслей.

Хорошо поставленное обучение орфографии имеет вместе с тем и большое воспитательное значение для учащихся, которым приходится сознательно, организованно, систематически преодолевать трудности усвоения навыков правильного письма.

История методов обучения правописанию показывает, что увлечение каким-либо одним методом всегда приводило и приводит к отрицательным результатам.

Принципы русского правописания. Характерная особенность русской орфографии заключается в том, что в основе ее лежит не один, а несколько принципов правописания: 1) фонетический, 2) морфологический, 3) традиционный и 4) принцип условных написаний.

Многие слова в русском языке пишутся соответственно звуковому составу слова: дом, рама, стол и т. д. Написание слов во всех этих случаях подчинено фонетическому принципу: пишем так, как произносим и слышим.

В огромном же большинстве случаев написание слов не соответствует произношению слов, но зато соответствует морфологическому составу их: одни и те же морфемы, т. е. морфологические части слов (корень, приставка, суффикс), в разных словах пишутся одинаково, независимо от произношения; например, *река* в соответствии со словом *реки, пруд* в соответствии со словом *пруды, сказка – сказать,* и т. д. Во всех этих случаях написание слов подчинено действию морфологического принципа.

В ряде случаев написания слов не соответствуют звуковому и морфологическому принципам, а пишутся так, как они когда-то писались в соответствии со старинным произношением (традиционный принцип); например: *жил, шил* – пишем *и* вместо произносимого и слышимого *ы*. По традиции пишутся *а* и *у* в словах: *туча, роща (а), чулок, щука (у)*, а также и буква *ь* в словах, оканчивающихся на согласный шипящий (*печь, вещь, мышь, рожь*).

Действие принципа условных написаний распространяется на все те написания, которые условно считаются правильными. Например, для имен прилагательных множественного числа в именительном падеже Ломоносовым были установлены следующие окончания: *ые* и *ие* для мужского рода, *ыя* и *ия* для женского и среднего родов (добрые молодцы, красныя девицы, синия моря).

Со времени реформы русского правописания (1918 г.) для всех родов имени прилагательного условно приняты окончания *ые* и *ие* (добрые молодцы, красные девицы, синие моря).

То же самое и в отношении окончаний родительного падежа имен прилагательных единственного числа мужского и среднего рода: до реформы 1918 г.: *-аго, -яго, -ого* (старый – стараго, синее – синяго, молодой – молодого), а после реформы: -*ого* и *-его* (старого, молодого, синего).

Написание иностранных слов подчинено действию этого же принципа: *брошюра, парашют, электрификация* и т.д., т. е. иностранные слова пишем так, как принято писать в том иностранном языке, из которого слова позаимствованы.

Трудность овладения русской орфографией заключается не только в том, что наша орфография сложна, но еще и в том, что указанные выше принципы применяются в нем довольно непоследовательно. Например, в слове *лезть* пишем *з* на основе морфологического принципа *(лезу – лезть)* а в слове *лестница* пишем *с,* применяя в данном случае уже фонетический принцип.

То же самое и в написании слова *свадьба (сватать, сватья, сват).*

Разнообразие и противоречивость правил правописания объясняются тем, что наша орфография, развиваясь исторически наряду с усвоением новых написаний, сохраняла и старые написания. Те и другие написания отражают в себе в одних случаях

вновь появляющиеся закономерности в русском языке, а в других случаях – такие закономерности, которые уже перестали действовать на новом этапе развития русского языка.

В живом языке с течением времени происходят разнообразные и глубокие изменения, а в орфографии эти изменения или совсем не отражаются или находят свое отражение в более позднее время.

Русская орфография после Октябрьской революции значительно упрощена. Однако упрощение орфографии не означает, что трудности овладения ею устранены.

На основании краткой характеристики принципов русского правописания можно сделать следующие обобщения и выводы:

а) при обучении русской орфографии, имеющей в своей основе несколько разнородных принципов правописания, необходимо ставить вопрос не об одном каком-нибудь универсальном методе, а о разнообразии методов обучения правописанию;

б) наибольшее значение в русской орфографии имеет морфологический принцип, так как этот принцип применяется в большом количестве слов русского языка;

в) преимущество морфологического письма, т. е. письма, соответствующего морфологическому принципу, заключается в том, что это письмо, с одной стороны, обеспечивает лучшее понимание написанного, а с другой – облегчает усвоение навыков правописания, приучает правильно писать целые слова и морфологические части слов (корень, приставка, суффикс);

г) применение морфологического принципа при обучении правописанию с необходимостью предполагает самую тесную связь правописания с грамматикой и использование правил правописания, основанных на знании грамматики;

д) использование же правил правописания, в свою очередь, предполагает необходимость таких методов обучения правописанию, как обучающий и проверочный диктанты, как орфографический разбор и разнообразные орфографические задачи (упражнения).

«Природа русской орфографии, однако, такова, – говорит проф. Кульман, – что одним механическим списыванием при обучении ей обойтись нельзя. Грамматика и только одна грамматика может в целом ряде случаев ускорить усвоение».[1]

Например, без грамматических знаний нельзя овладеть навыками правильных написаний: *тся* (глаголы настоящего времени 3-го лица ед. и мн. числа) и *ться* (глаголы неопределенной формы); суффиксов *ик* и *ек, ник* и *чек;* существительных типа *нож* и *рожь, мяч* и *печь, ерш* и *тишь, лещ* и *вещь;* глаголов 2-го лица ед. числа на *-шь* и *шься* и т. д.

[1] Методы первоначального обучения. Под ред. Нечаева. Ч. I, 1910, стр. 75.

Связь грамматики с правописанием необходимо устанавливать во всех тех случаях, когда грамматические знания являются теоретической основой для орфографических правил

б) Орфографические навыки. Процесс выработки навыков орфографического письма очень сложен. Орфографический навык, как и всякий другой навык, становится привычным и устойчивым лишь в результате длительных и правильно организованных упражнений, т. е. в процессе обучения.

Для выяснения же вопроса о том, какие методы и приемы обучения правописанию являются наиболее рациональными, необходимо установить, какую роль играют в выработке орфографических навыков следующие факторы; 1) слуховые восприятия, 2) зрительные восприятия, 3) моторные восприятия (речедвигательные и рукодвигательные) и 4) сознание.

1) Слуховые восприятия. Во всех случаях фонетического написания слов слуховые восприятия могут лучше всего предохранить учащихся от ошибок на пропуск букв и на замену одной буквы другой буквой.

В нашем письме имеются такие случаи, когда вопрос о правильном написании слов всецело зависит от слухового восприятия. Например, только слух может подсказать правильное написание слов с мягким согласным в конце или в середине слова: конь, коньки, уголь, письмо и т. д.

Поддержку в произношении, следовательно, и в слуховых восприятиях получают и другие написания слов, например, при постановке разделительных знаков (съел, веселье).

Обучение правописанию следует начинать уже в период прохождения азбуки, с тех слов, написание которых не расходится с произношением. Такие слова – отдельно, в предложениях и в небольших связных текстах – представляют ценный материал и для упражнения в списывании, и для письма по слуху (под диктовку), и для самостоятельного выполнения письменных работ.

Задача учителя в данном случае заключается, во-первых, в том, чтобы учить детей правильно писать слова по произношению; во-вторых, в том, чтобы воспитывать в детях сознательное отношение к работе по правописанию, и, в-третьих, в том, чтобы прививать им некоторые практические навыки, связанные с правильной посадкой при письме, с умением правильно класть перед собой тетрадь, правильно держать ручку пальцами правой руки, соблюдать ряд необходимых требовании при списывании, при письме под диктовку, при самостоятельном письме.

2) Зрительные восприятия имеют большое значение для овладения навыками правописании.

«Одним из существенных условий для овладения орфографическими навыками является наличие точных и правильных представлений слов».[1]

Зрительные представлении слов, как и всякие другие представления, «не возникают сами собой, они развиваются только в процессе некоторой деятельности, и притом такой, которая с необходимостью требует от представления этих качеств».[2] Другим, не менее важным условием развития представлений, в том числе и зрительных, является «наличие достаточно богатого материала восприятий».[3]

Из этих общих положений вытекают следующие выводы, имеющие большое практическое значение для организации обучения правописанию: 1) «Богатство, точность и полнота представлений достигаются только в процессе воспитания и обучения, причем результаты в сильнейшей степени зависят от педагога»; 2) «Желая развить у ученика представления определенного вида, надо дать ему возможность упражняться в решении таких задач, которые нельзя разрешить без этих представлений»; 3) «Для овладения орфографией недостаточно иметь вообще представления слов; необходимы именно орфографические представления, т. е. представления, точно передающие орфографию слова. Чтобы развить такие представления, недостаточно простого восприятия правильно напечатанных слов, т. е. недостаточно чтения и списывания. Необходима, кроме того, такая деятельность, которая с необходимостью требует орфографических представлений. Такой деятельностью являются, например, писание диктанта (предупредительного и т. п.) или выполнение разного рода орфографических упражнений. Поэтому не списывание само по себе и не диктант сам по себе, а только правильное сочетание обоих этих приемов (наряду с другими) может способствовать выработке орфографически необходимых представлений».[4]

Во многих случаях правильное написание слов может быть усвоено лишь путем зрительного запоминания. Этим именно путем усваивается правописание таких слов, как солома, собака, стакан, баран, кафтан и т. д.

Правильное написание иностранных слов, вошедших в русский язык, также может быть усвоено детьми лишь путем зрительного запоминания.

Все случаи исторических (традиционных) написаний также могут быть усвоены лишь путем часто повторяющихся зрительных восприятий, поддерживаемых движениями руки. Например, при усвоении таких написаний, как *жи (жир), ши (шило)* никаких

---

1 Психология. Под ред. К. И. Корнилова. Стр. 142.

2 Там же, стр. 140.

3 Там же.

4 Там же, стр. 141 и 142.

разъяснений делать не надо, кроме указания на то, что так принято писать, так надо писать.

3) Моторные, т.е. двигательные восприятия и представления могут быть представлениями о движениях всего тела или отдельных частей его, например, руки (рукодвигательные представления) или о движениях органов речи (речедвигательные представления).

Рукодвигательные представления, связанные с написанием слов, играют большую роль в усвоении орфографических навыков.

Хорошо грамотные люди в затруднительных случаях правописания нередко предоставляют самой руке написать то или иное слово, и рука обычно не делает ошибки в тех случаях, когда графическое (буквенное) изображение данного слова для нее является привычным.

Отсюда вытекает необходимость приучать детей к правильному письму с первых же уроков обучения грамоте, создавая для этой цели такие условия, при которых учащиеся имели бы возможность все, что они пишут, писать правильно, чтобы у них и глаз и рука укреплялись в навыках безошибочного письма.

Целью зрительно-двигательного запоминания в каждом отдельном случае должно являться установление таких связей, которые приводили бы от значения целых слов или частей слов и их звукового выражения – к правильному буквенному (графическому) изображению этих слов.

Эта задача наиболее успешно разрешается путем специальных упражнений, в которых письмо соединяется с анализом слов, подлежащих записи: анализирующее списывание, различные виды предупредительного диктанта, задачи по правописанию и т.д.

При обучении правописанию необходимо учитывать то обстоятельство, что «примеры ярко выраженных типов представлений встречаются не так часто», и что «большинство людей пользуются всеми видами представлений, и не всегда легко бывает определить, какие представления у данного человека играют наиболее важную роль».[1]

Слуховые, зрительные и двигательные (речедвигательные и рукодвигательные) восприятия играют большую роль в овладении навыком правописания. Вопрос о преимуществе одних восприятий перед другими надо ставить не в общем виде для всех случаев правописания, а конкретно в отношении каждой отдельной группы написаний с одновременным учетом особенностей работы с тем или иным составом учащихся.

4) Роль сознания в выработке навыков правописания. Сторонники так называемого антиграмматического направления в методике правописания идеалом

[1] Психология. Под ред. К. И. Корнилова. Стр. 137.

правописания считали его механичность, автоматизм навыков правописания.

Сторонники другого, так называемого грамматического направления, не отрицая необходимости автоматизации навыков правописания, утверждали, что «идеалом является достижение необходимого предела механизации через сознательность»[1].

Мысль о том, что в основе орфографического навыка должно лежать знание и что навык, основанный на знании, должен автоматизироваться путем специальных упражнений, впервые ясно и отчетливо была высказана Ф. И. Буслаевым: «Правописание должно обратиться в привычку, ученик должен дойти до того, чтобы и бессознательно, не думая, писал правильно».

К. Д. Ушинский эту же мысль выразил в следующих словах: «Грамматическая правильность речи устной и письменной есть не только знание, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочных навыков выражать свои мысли правильно в речи и на письме».

«Для грамотности, – говорит он, – мало того, чтобы человек знал и грамматические правила (а их множество); но необходимо, чтобы он привык мгновенно выполнять их».

В более позднее время мысль о связи знания с навыком ясно и отчетливо высказал Пуцыкович, заявивший, что навык необходим, но «навык разумный, идущий вслед за знанием, из него вытекающий и на нем основывающийся».

Положение о роли сознания при усвоении всяких навыков, в том числе и навыков правописания, является одним из основных положений современной советской психологии.

«При усвоении навыков человеком, в первую очередь, необходимо иметь в виду роль сознания, участие в выработке навыков мыслительных процессов, опираясь на которые человек целенаправленно регулирует свои действия, предварительное построение плана действия, сознательное исправление своих ошибок и т. п.»[2].

Навыки вообще, в том числе и орфографические, развиваются тем скорее и усваиваются тем прочнее, «чем в большей мере упражнения связаны с пониманием цели, которую они преследуют, с представлением о путях, какими следует действовать, со стремлением усвоить определенные приемы выполнения навыка»[3]. Из приведенных выше положений вытекают следующие требования к педагогу: «... педагог должен стремиться к наиболее сознательному усвоению навыков учащимися. Для этого педагог должен разъяснять целесообразность усвоения данного навыка и принцип его выполнения. Там, где это

[1] Проф. Л. В. Щерба. Безграмотность и ее причины. Сб.: «Вопросы педагогики». ГИЗ, 1927.
[2] Психология. Под ред. К. И. Корнилова. 1941, стр. 319.
[3] Там же. Стр. 312.

возможно, необходимо развивать навыки на базе соответствующей теории (например, орфографические навыки)».[1]

Для сторонников антиграмматического направления такой теорией явилась теория Лая–Меймана. Основанием для этой теории послужили выводы из опытов Лая о роли слуховых, зрительных и моторных восприятий для правописания.

Чтобы поставить всех испытуемых в одинаковые условия, Лай составил ряды совершенно новых слов, не имеющих никакого смысла; в каждом слове было по одинаковому количеству слогов (два слога) и по одинаковому числу букв (четыре буквы).

Было проведено четыре серии опытов:

а) цель первой серии опытов – выяснить роль слуховых восприятий;

б) цель второй серии опытов – выяснить роль зрительных восприятий;

в) цель третьей серии опытов – выяснить роль предварительного складывания по буквам;

г) цель четвертой серии опытов – выяснить роль моторных (рукодвигательных) восприятий.

Ученикам были даны таблицы с печатными словами. Ученики списывали эти слова столько раз, сколько раз слова первой серии читались учителем; каждый ученик, списывая слова, произносил их шопотом. После этого таблицы со словами убирались, и ученики писали слова наизусть.

Наибольшее количество ошибок учащиеся сделали в первой группе первой серии опытов: 3,04 ошибки в среднем на одного ученика.

Наименьшее количество ошибок получилось в четвертой серии опытов: 0,54 ошибки в среднем на одного ученика.

Отправляясь от полученных данных, Лай пришел к следующим выводам:

1. При изучении орфографии те методы, которые базируются на зрительных восприятиях, имеют огромное преимущество перед методами, отправляющимися от восприятий слуховых.

2. Моторный элемент перевешивает и слуховой и зрительный.

3. Если к слуховым или зрительным восприятиям присоединяется параллельное участие органов речи, то эффект значительно повышается.

4. Так как методом, основанным исключительно на слуховых восприятиях, является диктант, а методом, основанным на моторном элементе, служит списывание, то, следовательно, нужно считать, что диктант есть метод самый худший, а списывание – самый лучший.

Дополнительные исследования Лая показали, что списывание с рукописного текста дает почти в два раза меньшее количество ошибок, чем списывание с печатного текста.

---

[1] Там же, стр. 312–313.

Лай сделал вывод о том, что решающее значение при списывании надо придавать моторному элементу, рукодвигательным восприятиям, или, как он утверждает, «представлениям» о движениях руки при письме.

«Списывание,– говорит проф. Мейман, – дающее в опытах Лая самые лучшие результаты, с психологической точки зрения совсем не характеризуется преобладанием «представлений» о движениях».

«Списывание есть не что иное, как смотрение, поддерживаемое движениями письма». В опыте Лая учащиеся несколько раз списывали одни и те же слова перед тем, как написать их наизусть.

Высокий результат списывания в опытах Лая, по Мейману, «принадлежит видению словесных форм, поддерживаемому движениями письма».

«Движения, выполняемые во время списывания, – говорит Мейман, – получают значение только благодаря тому, что принуждают пишущего последовательно, шаг за шагом, анализировать с помощью глаза и внимания находящиеся перед ним формы образов слов». Исходя из этого положения, Мейман делает вывод о том, что лучший путь обучения правописанию – «анализирующее видение словесных форм, поддерживаемое движениями письма».

Говоря об «анализирующем видении», Мейман имеет в виду не грамматический анализ слов, а лишь более отчетливое зрительное восприятие буквенного образа этих слов.

Поправка, внесенная Мейманом, не изменяет существа механистической теории Лая.

Крупной ошибкой Лая является произвольное и бездоказательное перенесение выводов из опыта над словами, не имеющими смысла, на слова, имеющие смысл.

Такой же ошибкой является и перенесение выводов из опыта над словами, правописание которых соответствует произношению, на слова, правописание которых не соответствует произношению.

Увлечение списыванием, как единственным методом обучения правописанию, дало отрицательные результаты. Теория Лая, поддержанная у нас проф. Томсоном и многими методистами, оказалась несостоятельной.

Для проверки роли зрительного восприятия при обучении правописанию проводились, например, следующие опыты.

В одном случае учащимся был дан на листках ряд слов и среди этих слов два слова, заведомо неизвестных детям по написанию. Дети должны были составить из этих слов предложение. Составляя предложение, учащиеся, как это само собой разумеется, зрением воспринимали каждое слово, в том числе и намеченные для проверки два слова.

После того, как предложение было составлено, листки отобрали, и учащиеся под диктовку написали намеченные для проверки слова. В этих словах учащиеся сделали много ошибок.

Такой же отрицательный результат получился и в том случае, когда учащимся было предложено прочитать небольшой отрывок и затем из этого отрывка продиктовали слова, написание которых детям не было известно.

Результаты этих опытов дают достаточное основание для следующего вывода: простого зрительного созерцания недостаточно для того, чтобы запомнить правильное написание слов, буквенный состав которых не соответствует их звуковому составу. Следовательно, при обучении правописанию слов, произношение которых не совпадает с написанием, нельзя полагаться только на зрительные восприятия.

Действие морфологического фактора при обучении правописанию проверялось, например, следующим опытом: а) учитель произносил ряд слов; дети внимательно слушали; б) эти слова разбирали и устанавливали, почему надо писать каждое слово так, а не иначе; в) после разбора эти же слова учащиеся писали под диктовку учителя. Такая постановка опыта давала положительные результаты: в диктовках учащихся встречалось очень мало ошибок.

Главнейшим принципом нашего русского правописания является принцип морфологический; следовательно, и роль морфологического фактора при обучении русскому правописанию должна быть решающей.

Задача заключается не в том, чтобы учащиеся механически запоминали общепринятые написания слов, а в том, чтобы сознательно овладевали навыками правильного письма, отдавая себе отчет, почему надо писать те или иные слова так, а не иначе.

Такая постановка обучения правописанию имеет в своей основе не механическую зрительно-моторную память, а сознание учащихся, их усилия, направляемые на преодоление орфографических трудностей.

С этой точки зрения особое значение имеют выводы современной советской психологии о роли так называемых частичных навыков, о неравномерности развития навыков и о необходимости изменения способов и приемов усвоения того или иного навыка на разных ступенях обучения.

На первых ступенях обучения, как правило, происходит «быстрый рост продуктивности навыка».

Две основные причины вызывают это явление: а) масса лишних движений, «бесполезных», ненужных для конечной цели, «отпадает при первых же упражнениях, и, естественно, навык вместе с тем становится более совершенным и протекает быстрее и с меньшей затратой сил»; и б) при первых же упражнениях происходит «усвоение частичных навыков», умение владеть которыми также содействует более быстрому усвоению навыка.

«При анализе навыка прежде всего бросается в глаза неравномерность его развития... В педагогической практике, например,

постоянно встречаются случаи, когда учащиеся, очень успешно овладевающие тем или иным навыком, неожиданно показывают плохие результаты»[1]. Это говорит о том, что «на результаты каждого периода упражнений влияет не только самый факт упражнения, но и ряд других условий». К числу объективных условий надо относить, например, состояние и качество оборудования, необходимого для выполнения той или иной работы, а также и ту обстановку, в которой выполняется работа (удобное или неудобное сидение, тихо в классе или шумно и т. д.).

К числу субъективных условий, как показывают экспериментальные исследования в этой области, необходимо относить следующие факторы: 1) «отношение человека к данной деятельности»; 2) «степень уверенности в своих силах и возможностях»; 3) «общее настроение человека».

Каждый педагог по опыту своей работы знает, с каким трудом усваиваются навыки учениками, которые не интересуются данным видом работы, и как быстро и прочно овладевают навыками те из учащихся, которые проявляют интерес к работе и активно участвуют в организации и выполнении этой работы.

Весьма важным для теории навыков является тот факт, «что каждое действие может быть выполнено различными приемами». «Это значит, что внутреннее строение навыка при его развитии изменяется». Отсюда вытекает одно из важнейших требований к педагогу: а) педагог должен иметь в виду, «что далеко не все приемы, возникающие в процессе усвоения навыка, необходимы для дальнейшего развития навыка», что закреплять и развивать следует лишь *полезные, эффективные* приемы; б) «необходимо иметь в виду, что при отсутствии правильного руководства со стороны педагога, нахождение и усвоение наиболее рациональных приемов выполнения какого-либо навыка затрудняется»; в) «дальнейший прогресс в развитии навыка становится возможным при условии отказа от менее совершенных приемов и выработки и закрепления новых, более совершенных»[2].

Положительный результат перестройки навыка, например, при переходе от упражнения в письме по произношению к упражнениям в письме по правилам не может выявиться сразу. «Очень часто первые попытки работать по-новому, используя новые приемы, бывают трудными или даже неудачными. Старые приемы, от которых тренирующийся отказывается, часто уже прочно закрепились и могут, непроизвольно прорываясь, мешать усвоению новых. С другой стороны, и новые приемы не могут быть усвоены без соответствующих

---

1 Психология. Под ред. К. И. Корнилова. Стр. 308.

2 Там же, Стр. 310–311.

упражнений. Поэтому в начале перехода к новым приемам навык может быть менее продуктивным, чем до начала перестройки».[1]

Одной из важнейших задач начальной школы является и обучение пунктуации.

Программой предусмотрено усвоение учащимися следующих знаков препинания:

а) в I классе – точка в конце предложения;

б) во II классе – вопросительный и восклицательный знаки в конце предложения;

в) в III классе – запятая при однородных членах предложения без повторяющихся союзов;

г) в IV классе – запятая при однородных членах предложения (повторение пройденного в III классе); двоеточие перед прямой речью, кавычки в начале и в конце прямой речи, знаки препинания при обращении; запятая в сложно-сочиненном предложении без союзов и с союзами *а, но*.

Впервые со знаками препинания дети знакомятся уже в первом классе на уроках чтения, а затем и на уроках письма.

Это первоначальное ознакомление со знаками препинания проводится практически: учитель учит детей правильно читать предложения и правильно ставить знаки препинания при записи предложений.

В том и другом случае от детей требуется знание того, как надо читать предложение с тем или иным знаком препинания на конце, и умение произнести это предложение с нужной интонацией: спокойно, тоном простого сообщения, или тоном вопроса, или же тоном восклицания, с тем чувством, которое автор хотел выразить в этом предложении.

Упражнения в сознательном, правильном и выразительном чтении – необходимая предпосылка для ознакомления детей со знаками препинания на основе грамматических знаний (виды предложений по смыслу и интонации; предложения с однородными членами; сложное предложение; чужая речь; обращение).

При обучении пунктуации решающее значение имеют такие факторы, как сознание (понимание смысловой стороны каждого знака препинания) и слух (умение различать виды предложений по интонации).

2. Значение правил для усвоения орфографии.

Большую часть написаний по морфологическому принципу можно подвести под определенные орфографические правила.

Использование орфографических правил, рационализируя процесс усвоения орфографии, дает в конечном итоге весьма большой выигрыш во времени.

[1] Там же, стр. 311.

«Всякая ориентация на правило есть рационализация процесса усвоения правильного письма»[1].

Как по своему содержанию и характеру, так и по своим формулировкам, правила правописания для различных годов обучения и в отношении различных случаев правильного письма не могут быть одинаковыми.

В одном случае правило явится прямым категорическим указанием, как надо писать. Например: «Пиши *жи, ши* через *и*». «Пиши *ча, ща* через *а, чу, щу* через *у*».

В другом случае орфографическое правило явится сжатым, кратко изложенным инструктивным указанием по анализу данной формы слова. Например: «Суффикс -*ек* пиши в словах, которые в родительном падеже теряют *е*». «Суффикс -*ик* пиши в словах, которые в родительном падеже сохраняют *и*». «Приставки *воз-, из-, низ-, раз-, без-, через (чрез)* перед глухими согласными меняют *з* на *с*».

В третьем случае орфографическое правило будет выполнять роль напоминания о необходимости грамматического анализа в том или ином направлении. Например: «В глаголах неопределенной формы буква *ь* перед *ся* сохраняется».

При ознакомлении со сложным правилом, например, о правописании звонких и глухих согласных, безударных гласных сначала надо знакомить учащихся с каждой отдельной частью сложного правила, а затем уже частные правила обобщить в одно сложное правило.

Широко распространенным в массовой школе является следующий факт: многие ученики знают орфографические правила, но и на известные им правила все же делают ошибки. Одна из причин этого явления заключается в том, что дети не вовлекаются в активную работу по подбору достаточного количества примеров на каждое изучаемое правило. Упражнения в подборе примеров у неопытных учителей обычно выпадают. Сразу же после ознакомления с правилом эти учителя переключают детей на упражнения в применении этого правила, на выполнение орфографических задач и на письмо по слуху, под диктовку учителя.

Учителя же, добивающиеся положительных результатов в обучении правописанию, уделяют много времени и внимания самостоятельной работе учащихся по подбору примеров на каждое правило правописания.

Каждое орфографическое правило, как и каждое грамматическое определение, состоит из двух частей: постоянной и переменной. Постоянной частью орфографического правила является его формулировка – краткая, но ясная и легко запоминаемая. Переменной частью орфографического правила

---

[1] А. М. Пешковский. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. ГИЗ, 1940, стр. 36.

являются примеры, иллюстрирующие данное правило. Каждый из этих примеров может быть заменен другим подобным же примером, подобранным из прочитанного произведения или придуманным самими учениками.

При заучивании орфографических правил ученики должны запоминать и воспроизводить не только смысл, но и буквальное словесное выражение мыслей, заключенных в правиле.

Результатом заучивания должно явиться умение самостоятельно воспроизводить орфографические правила в общепринятых словесных формулировках, приводить достаточное количество примеров на каждое правило и заменять одни примеры другими. Подбор новых примеров во всех случаях должен сопровождаться анализом (разбором) их – по каким признакам эти примеры можно подвести под данное орфографическое правило.

Изучение орфографических правил необходимо сопровождать разнообразными повторными упражнениями, рассчитанными на выработку умения быстро применять знакомые правила правописания в процессе письма.

Специальные орфографические упражнения на изучаемые правила и должны производиться с этой установкой: в начале работы – ясное и отчетливое осознание правила в его основных признаках, во всех существенных деталях, на небольшом количестве примеров, а затем – в ходе систематических и разнообразных упражнений должны происходить следующие процессы: а) выработка умения переносить усвоенное правило с нескольких знакомых примеров на другие подходящие под данное правило орфограммы; б) постепенное нарастание уверенности в правильном, безошибочном письме слов на изученное правило; в) качественные изменения навыков, усваиваемых в связи с изучаемым правилом, и в связи с этим изменения в структуре обобщения, лежащего в основе орфографического правила: от осознания обобщения во всех его существенных признаках и деталях переходить к использованию этого обобщения в более общих и упрощенных формулировках, например: «Проверяй безударную гласную ударением». Или «Проверяй безударную гласную проверочным словом».

К числу специальных упражнений по правописанию относятся следующие: 1) сознательное списывание; 2) орфографические задачи; 3) орфографический разбор; 4) диктанты предупредительного характера; 5) письмо по памяти выученного наизусть текста; 6) контрольный диктант и исправление ошибок.

1) Сознательное списывание.

Положительное значение списывания заключается в том, что оно дает ученикам правильные зрительные восприятия слов, обеспечивает выработку правильных рукодвигательиых навыков

и сосредоточивает внимание детей на правильном написании тех частей слов, которые каким-либо условным способом выделяются как для лучшего зрительного восприятия, так и для осознания их с грамматической точки зрения, для подведения их под знакомое орфографическое правило.

а) Дословное списывание применяется в форме списывания отдельных слов, коротких фраз, загадок, лозунгов и связных текстов.

В I и II классах этот вид списывания связывается с работой по выяснению значения слов, по установлению смысловой связи между словами в предложениях, а также с работой по слоговому и звуковому анализу слов (деление слов на слоги и звуки перед записыванием слов).

В III и IV классах дословное списывание связывается с предварительным грамматическим и орфографическим разбором текста, намеченного для списывания.

Во всех классах, начиная с I класса, работа по дословному списыванию имеет своей целью научить детей правильно списывать.

При списывании учащиеся должны соблюдать следующие требования:

1) внимательно прочитать текст, данный для списывания, понять его, а о том, что непонятно, спросить учителя;

2) обратить особое внимание на знаки препинания и на то, как написаны или напечатаны слова;

3) еще раз прочитать ту часть текста, которую надо написать за один прием;

4) написать эту часть за один прием, не справляясь в тексте о написании каждой отдельной буквы или каждого отдельного слова;

5) после выполнения работы внимательно проверить написанное и исправить замеченные ошибки.

б) Списывание, осложненное задачей логического или грамматического характера, является более сложным и трудным упражнением, чем дословное списывание. Сначала требуется разрешить задачу логического или грамматического характера, а потом уже приступить к списыванию данного текста с соблюдением тех требований, которые указаны в условии задачи.

Из отдельных приемов наиболее ценными являются следующие:

1) подбор и записывание данных слов в порядке, указанном картинками;

2) подбор и записывание данных фраз в том порядке, который соответствует смыслу отдельных картинок;

3) работа с загадками (читай загадку, рисуй отгадку и под рисунком пиши загадку) и т. д.;

4) простейшая группировка предметов (животные, растения, орудия труда, предметы домашнего и школьного обихода и т. д.);

5) дописывание разнообразных предложений, лишенных тех или иных слов, замененных вопросом;

6) составление и записывание фраз из данных слов по вопросам, например: «Кто что делает?» «Где что растет?» и т. д.;

7) при списывании подчеркиванием указывают нужные грамматические формы (подлежащее и сказуемое, имена существительные, однокоренные слова и т. д.).

в) Выборочное списывание – такой вид работы, когда дети, руководствуясь заданием учителя, сами находят нужные тексты для списывания.

Выборочное списывание можно применять с различной целью, например:

1) найти в прочитанных произведениях определенное количество примеров на грамматическое определение или на правило правописания и записать эти примеры по данному образцу;

2) выписать из прочитанных произведений понравившиеся отрывки (описания картин природы, сцен из жизни людей и т. д.);

3) подобрать цитаты, необходимые для характеристики действующих лиц;

4) выписать ценные и важные мысли, наиболее меткие выражения и обороты речи.

Большой интерес вызывает в детях такой вид выборочного списывания, как отбор из двух или нескольких произведений, имеющих в своей основе одну и ту же идею, тех отрывков, в которых эта идея выражена наиболее ясно и ярко.

Первые опыты такой работы ученики проводят при участии учителя, а затем самостоятельно.

2) Орфографические задачи.

Значение орфографических задач, как особого вида упражнений по правописанию, заключается в том, что они содействуют выработке в детях умения быстро и правильно применять при письме знакомые правила правописания. А это умение, в свою очередь, является необходимой предпосылкой того, чтобы сознательно усваиваемое умение правильно писать слова переходило в навык, превращалось бы в привычку правильно писать, не думая о правилах правописания. Но это достигается в течение весьма длительного времени.

Каждая орфографическая задача должна представлять собой именно задачу, для разрешения которой необходимо, во-первых, знание орфографического правила, и, во-вторых, умение применять это правило к отдельным написаниям слов. Самый характер работы над орфографическими задачами вызывает детей на активное отношение к этой работе, на проявление сознательных усилий, на то, чтобы каждый ученик был, по выражению Д. И. Тихомирова, самодеятельным.

Указания Д. И. Тихомирова по этому вопросу не утратили своего значения и по настоящее время.

«Материала для упражнений, – говорит Д. И. Тихомиров,– должно быть дано столько, чтобы ученику возможно было свое умение обратить в навык, чтобы ученик имел возможность весь сосредоточиться на чем-либо одном, чтобы он мог отдать свое внимание тому одному, над чем он упражняется. Для этого каждое отдельное упражнение должно преследовать только одну цель, не должно иметь в себе лишнего, ничего такого, что к данному случаю не относится. Каждый отдельный орфографический случай должен быть уединен, отделен от всего остального; только при этом условии ученик может думать об одном данном случае. После, когда ученик освоится с данным случаем, упражнение может быть осложнено и другими требованиями; но это может быть допущено лишь после полного ознакомления с данным орфографическим случаем, а не на первое время... Целесообразно ли, например, давать целую фразу для упражнения ученика в правописании подставки *-ек?*[1] Лучше дать на первый раз десяток слов с этой подставкой, а потом еще десяток с подставкой *-ик-,* и только после того, когда ученик достаточно поупражняется в изменении слов с той и другой подставкой, когда он приобретет этим путем умение различать одну подставку от другой, только после этого можно дать ученику фразу, чтобы испытать, действительно ли он приобрел путем упражнений требуемое умение. Точно то же нужно сказать и о всех вообще случаях правописания подставок, правописания приставок и даже корней».[2]

«Таким образом, – говорит Д. И. Тихомиров, – путем орфографически-грамматических упражнений ученики прочно усвоят орфографические знания, приобретут привычку без труда применять эти знания к делу, приучатся создавать формы по требованию мысли и правильно их обозначать».

3) Орфографический разбор.

Орфографический разбор является одной из форм повторения ранее усвоенных правил правописания.

Цель орфографического разбора заключается в выработке у учащихся орфографической зоркости и настороженности и умения быстро и легко применять знакомые правила правописания к отдельным орфограммам.

Орфографический разбор может проводиться и самостоятельно, но чаще всего он применяется с каким-либо другим видом учебной работы, например: а) с чтением, б) с грамматическим разбором и в) с разными видами диктанта и списывания.

[1] Термин «подставка» употребляется Д. И.Тихомировым вместо термина «суффикс».

[2] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить на уроках русского языка в начальной школе, 1911, стр. 321.

При орфографическом разборе, как правило, надо ставить два вопроса: 1) «Как написано слово?» или «Как надо написать слово?» и 2) «Почему именно так написано слово?» или «Почему именно так надо написать слово?»

Тексты для орфографического разбора можно брать из учебника русского языка, из книги для чтения, из любого рассказа или стихотворения. Нет никакой надобности подвергать орфографическому разбору все слова данного текста, в каждом отдельном случае необходимо точно определять цель разбора, количество примеров и самый характер разбора.

Материалом для орфографического разбора могут служить и письменные работы учащихся, именно те слова, в которых учащиеся делают ошибки. Исправленные учителем письменные работы внимательно просматриваются учащимися, и каждый из учащихся готовится к объяснению, как надо написать слова, в которых он сделал ошибки, и почему именно так надо написать эти слова.

После разбора слов, в которых сделаны ошибки, учащиеся исправляют свои ошибки и под текстом письменной работы выписывают эти слова в правильном их написании.

4) Диктанты предупредительного характера.

Диктант по сравнению со списыванием является наиболее активной формой тренировочных упражнений по правописанию. Письмо под диктовку требует от учащихся большей сосредоточенности и настороженности уже по одному тому, что при диктовке приходится записывать живую устную речь, не имея опоры в зрительных восприятиях.

При письме под диктовку нельзя в то же время во всех случаях полагаться и на слуховые восприятия, так как во многих случаях принятые написания слов не совпадают с произношением этих слов.

Диктант требует от учащихся умения осмысливать трудные написания слов на основе грамматических знаний и орфографических правил.

Списывание в основном ориентируется на зрительную и зрительно-моторную память. Опасная сторона списывания: а) у детей вырабатывается привычка полагаться только на память, и в результате этого у них притупляется орфографическое чутье и орфографическая настороженность; б) ученики приучаются более к механическому, чем к сознательному письму.

Диктант при условии его целесообразного и хорошо организованного использования как раз и обеспечивает выработку у детей орфографической настороженности, орфографического чутья и более творческого, активного отношения к письму.

а) Зрительный диктант является переходной ступенью от списывания к письму по слуху. По способу подачи материала для зри-

тельного восприятия и по степени трудности выполнения работы надо различать три вида зрительного диктанта.

Первый вид. Учитель пишет на классной доске текст диктовки. Ученики читают этот текст про себя, а потом и вслух (вызванные ученики). Перед списыванием каждого отдельного предложения учитель обращает внимание детей на орфографию трудных для них слов; ученики объясняют правописание этих слов. После этого учитель стирает выделенные слова и приступает к записи текста диктовки по предложениям. По окончании диктовки учитель восстанавливает стертые слова; ученики проверяют правильность написания этих слов и исправляют сделанные ошибки.

Второй вид. По предложению учителя дети открывают учебник (книгу для чтения) на определенной странице и читают (про себя и вслух) предложенный текст, содержащий от 3 до 6 предложений. После этого учитель дает объяснения, как и почему надо писать то или иное слово в этом тексте. Затем дети всматриваются в выделенные в тексте слова и, по указанию учителя, закрывают учебник. Учитель читает вслух разобранный отрывок, а дети пишут по слуху одно предложение за другим.

В I и II классах текст диктанта можно записывать на классной доске. После разбора текст надо закрывать газетой или особой занавеской. Урок заканчивается проверкой написанного: текст на классной доске открывается, и дети сличают написанное в тетрадях с тем, что написано на классной доске.

Третий вид. То же самое, что и в первом варианте, но со следующим изменением: на классной доске пишутся только выделенные трудные слова.

В этом случае для зрительного восприятия выделяются только определенные слова, заранее для этой цели подобранные. Весь же остальной текст дается без показа – на-слух.

б) Слуховой предупредительный диктант проводится с предупреждением возможных ошибок, но в отличие от зрительной диктовки без показа ученикам текста. Связный текст диктовки сначала читается весь, а потом по отдельным предложениям. Учитель останавливает внимание учащихся на всех затруднительных написаниях слов в каждом предложении. В связи с этим вспоминаются те правила правописания, на которые проводится диктовка.

Каждое предложение после тщательного его разбора вновь читается учителем и записывается учениками.

После написания диктанта учитель читает весь текст еще раз, а ученики внимательно проверяют написанное и исправляют замеченные ошибки.

в) Творческий диктант. Творческий диктант в основном является таким же упражнением, как и предупредительный, объяснитель-

ный диктант, но только лишь с тем существенным отличием, что текст для творческого диктанта создается самими учениками.

Учитель пишет на доске заглавие и под ним столбиком несколько слов, причём пять или более из этих слов обязательно на изучаемое орфографическое явление. Ученики, в одиночку или небольшими группами, составляют предложения так, чтобы в них были включены написанные на классной доске слова (изучаемые слова при этом должны браться без изменений); из целого ряда составленных предложений выбираются только лишь наиболее удачные, по мнению самих же детей (обсуждение). В процессе обсуждения вопроса о том, какие предложения наиболее удачны, вполне допустима и вполне целесообразна стилистическая обработка этих предложений.

Работу по составлению предложений надо проводить так, чтобы из отдельных предложений получились небольшие связные тексты на ту или иную тему.

Записывание в тетради составленных детьми предложений может проводиться с различной степенью предупреждения ошибок.

В младших классах составленные детьми предложения надо записывать на классной доске и затем заканчивать работу так, как это делается при различных вариантах зрительного диктанта. В старших классах принцип зрительного предупреждения ошибок должен иметь уже меньшее значение: здесь можно ограничиться выписыванием на классную доску только лишь трудных для написания слов, а остальные слова пишутся детьми по слуху.

Творческий диктант является весьма полезным упражнением для закрепления орфограмм на пройденные правила и на вновь усвоенные незнакомые слова (например, иностранные).

г) Диктант на урок. Этот вид диктовки предложен Д. И. Тихомировым[1]. «В последний год школьного обучения, когда ученики познакомятся с большинством правил правописания, полезно задавать «диктовку на урок». Учитель, выбрав в книге для чтения небольшой, но подходящий по количеству нужных орфограмм отрывок, указывает его ученикам и объясняет, как они должны подготовиться дома к письму этого отрывка под диктовку: внимательно прочитать весь отрывок, потом – по отдельным предложениям; обратить особое внимание на знаки препинания и на правильное написание слов.

На следующем уроке разученный отрывок диктуется. Во II классе начальной школы, когда детям известно небольшое количество правил правописания, упражнение это можно проводить в следующем виде: «... учитель из целой статьи выбирает лишь несколько подходящих фраз, указывает в них те формы, которые дети должны заметить, что и служит задачей урока. На следующем

[1] Д. И. Тихомиров. Чему и как учить на уроках русского языка. Стр. 329.

уроке учитель диктует заданные на урок фразы и требует от учеников объяснения тех форм, какие детям были указаны ранее».

5) Письмо по памяти выученного наизусть текста.

В практике опытных учителей с большим успехом применяется письмо по памяти выученного учениками наизусть текста. Этот вид упражнений по правописанию, как и выборочное списывание и как «диктант на урок», приучает детей внимательно всматриваться в читаемый текст, обращать внимание на слова, которые должны интересовать учащихся как со стороны правильного написания, так и со стороны правильного произношения.

Материалом для упражнений в правописании может служить выученный наизусть детьми текст, включающий в свой состав ряд орфограмм на одно или на несколько изученных правил. Заучивание заранее подобранных учителем текстов следует проводить на обычных уроках объяснительного чтения (загадки, стихотворения, басни, небольшие отрывки из сказок или рассказов). Заученный наизусть текст ученики должны научиться читать правильно и с доступной им степенью выразительности. Из хорошо заученных наизусть текстов учитель должен отбирать для упражнений в письме по памяти произведения небольшого размера (целиком), а из больших произведений – наиболее подходящие отрывки.

Только после тщательной подготовки можно давать задание написать по памяти выученный наизусть текст. После выполнения задания учитель предлагает ученикам самим внимательно проверить написанное: а) сначала – руководствуясь знанием правил, и б) затем путем сличения написанного с подлинником. Замеченные ошибки ученики должны сами исправить.

6) Контрольный диктант.

В методической литературе имеется очень много высказываний за и против диктанта, как способа проверки орфографической грамотности учащихся. Но методисты, возражающие против контрольного диктанта, до сих пор не сумели предложить какой-либо другой более надежный способ проверки.

Само собой разумеется, что проверочный диктант нельзя рассматривать, как единственный способ проверки, что при учете и оценке орфографической грамотности учащихся следует принимать во внимание и орфографию самостоятельных сочинений, а также количество и характер ошибок в работах по списыванию, в обучающем и творческом диктантах и во всех других видах ученических работ.

Но все же в целях контроля над успеваемостью учащихся по орфографии необходимо применять проверочный (контрольный)

диктант, принимая все меры к тому, чтобы в каждом отдельном случае не допускать тех извращений, на которые справедливо указывают противники контрольной диктовки: а) искусственный, подчас нелепый подбор фраз; б) создание нервной, напряженной обстановки, доводящей некоторых учащихся до слез; в) особый неестественный способ подачи материала для записывания под диктовку (излишняя приподнятость тона, нарочитое искажение или, наоборот, – подчеркивание голосом звукового состава слов и т. д.).

Первый недочет может быть легко устранен разумным подбором текста для каждого контрольного диктанта (несложные, содержательные фразы, связанные между собой по смыслу и имеющие в своем составе определенное количество слов на хорошо усвоенные детьми правила правописания).

Создание напряженной, нервной обстановки в условиях старой школы объясняется просто: проверочный диктант в дореволюционной школе, по меткому и верному выражению Шереметьевского, был «карательным», так как последствием его была кара за плохую орфографическую грамотность. Совершенно иная целевая установка для контрольного диктанта в условиях советской школы: при помощи контрольного диктанта, наряду с другими способами проверки грамотности, выявляются наиболее типичные ошибки учащихся с тем, чтобы в дальнейшем лучше наладить работу по устранению этих ошибок.

Такое именно отношение к проверочному диктанту и надо вырабатывать у детей, начиная с первого же года обучения.

«Как бы и что бы против диктанта ни говорилось, диктант по самой природе своей, – говорит И. Т. Костин, – метод сознательного приобретения навыков правильного письма. При диктанте учащийся неизбежно мыслит. (И это относится равно как к диктанту предупредительному, так и к диктанту проверочному)»[1].

Диктант имеет несомненное преимущество перед списыванием и с точки зрения усилий воли, необходимых для правильного написания слов.

«При методе списывания воля ребенка, – говорит И. Т. Костин, – почти совершенно не затрачивается... Ему совершенно не нужно делать усилий, чтобы иметь правильную орфограмму: орфограмма – перед глазами».

Совсем другое при диктанте. Здесь нужны усилия воли, во время диктанта происходит «несомненная мобилизация всех необходимых духовных сил» ребенка; он переживает, может быть, и ложную тревогу, но – тревогу, которая «воспитывает в ребенке навык быстрее собирать сознание, интенсивнее работать рассудком,

[1] И. Т. Костин. Правописание и экспериментальная психология. 1912, стр. 69-70.

плотнее сдвигать для совместной работы отдельные способности – воспитывает волю»[1].

7) Исправление ошибок учащихся.

Работа по исправлению ошибок на знакомые ученикам орфографические правила должна иметь своей целью не только исправление каждой отдельной ошибки в словах, но и исправление неправильностей в применении орфографических обобщений (правил) к частным случаям однотипных написаний.

Один из старых методистов правильно указывал на то, что ошибки «исправлять должен сам ученик, а не учитель, который только помогает ученику отыскивать ошибки». «Исправление ошибок ни в коем случае не должно быть занятием механическим, бессознательным, но должно основываться на известном ученикам грамматическом правиле» (Солонина).

Перед учителем советской школы ставится задача не только исправлять ученические работы, но и привлекать самих учащихся к борьбе с орфографическими ошибками.

Как правило, все ошибки на незнакомые ученикам случаи правописания исправляет сам учитель. Этот же способ следует применять и в тех случаях, когда ошибка сделана на известное ученику правило, но когда учитель почему-либо не считает целесообразным особо выделять эту ошибку.

В тех же случаях, когда, по мнению учителя, ошибки должны быть выделены, это выделение может быть сделано одним из следующих приемов:

1. Учитель выписывает слово под текстом работы или на полях с тем, чтобы ученики правильно написали это слово два или три раза без ошибок, по данному образцу.

2. Учитель исправляет слово и подчёркивает его целиком или в той части (корень, приставка, суффикс, окончание), в котором сделана ошибка, с тем, чтобы ученики написали это слово под текстом работы – отдельно в предложении.

3. Учитель подчеркивает слово с ошибкой, например, на звонкую согласную в середине слова *(«дупки»* вместо *дубки)* и на полях пишет однокоренное слово, объясняющее правописание звонкой согласной в подчеркнутом слове *(дубок);* ученик при исправлении ошибок сам заштриховывает неправильно написанную букву в слове *дубки* и надписывает правильную; слово *дубки* выписывает под текстом. Помимо этого, ученик должен подобрать и записать однотипные с этим сопоставления, например: *шубка-шубенка, коробка-коробочка* и т. д.

4. Учитель зачеркивает неправильно написанную букву в слове, не исправляя ошибки, с тем, чтобы ученик после предварительного разбора ошибок сам исправил эти ошибки в тексте

[1] И. Т. Костин. Правописание и экспериментальная психология. 1912, стр. 70.

путем надписывания сверху нужных букв, а потом выписал слова под текстом работы в правильном написании и, если нужно, подобрал и записал примеры однородных сопоставлений.

Последний прием следует применять на такие правила, которые учениками хорошо усвоены.

Над каждым исправленным словом необходимо провести определенную работу примерно в таком виде:

а) звуко-буквенный, или структурный, анализ выделенных учителем слов;

б) объяснение правописания этих слов, если это можно сделать;

в) выписывание выделенных слов в правильном виде (не более трех раз каждое слово);

г) подбор и запись однотипных сопоставлений.

Слово, правописание которого очевидно вне связи его с другими словами, можно выписывать отдельно. Слово же, правописание которого ясно только лишь в связи с другими словами, должно выписываться вместе с этими словами или даже в целом предложении.

Диктанты должны исправляться учителем дома.

При исправлении ученических работ необходимо особо учитывать наиболее типические, чаще всего встречающиеся ошибки у большинства учащихся, и эти ошибки следует брать для коллективного исправления в классе.

Работу над типическими ошибками отдельных учащихся надо проводить особо с каждым учащимся, путем индивидуальных заданий.

3. Некоторые обобщения и выводы.

При решении вопросов, связанных с обучением правописанию, необходимо исходить из следующих общих положений:

1. Как знания по грамматике, так и навыки по правописанию становятся прочным достоянием учащихся в том случае, когда те и другие, по правильному утверждению К.Д. Ушинского, «усваиваются в системе».

2. Прочное усвоение навыков правописания является результатом сознательных и неоднократных усилий со стороны учащихся, направляемых на преодоление тех трудностей, которые создаются системой нашего правописания.

3. Работу по правописанию необходимо связывать с работой по грамматике.

4. Степень прочности навыков правописания находится в прямой зависимости от степени усвоения учениками «основ науки о языке», т. е. от знаний, получаемых на уроках грамматики, а также и от тех систематических тренировочных упражнений по правописанию, которые обеспечивают возможность сознательного усвоения навыков правописания.

5. Для сознательного и прочного усвоения навыков правописания исключительно важное значение имеет целесообразное чередование специальных упражнений тренировочного характера (списывание, диктанты и т. д.) с различными видами письменных работ по развитию речи (словарная работа, ответы на вопросы, письменные изложения, сочинения по картинкам, сочинения на заданную тему и т. п.).

6. Вопрос о преимуществе зрительно-двигательных восприятий или грамматического анализа, подкрепляемого правилами и практикой письма, надо ставить не вообще, не в отношении всех случаев правописания, а применительно к отдельным случаям правильных написаний.

7. Применение правил оправдывается лишь в тех случаях, когда под одно общее положение (правило) можно подвести много однородных написаний.

8. Работу по правописанию надо самым тесным образом связывать со словарной работой, с работой по построению предложений и с работой по выработке у детей навыков связной речи.

9. В каждом отдельном случае упражнения тренировочного характера должны сопровождаться упражнениями в самостоятельном письме учащихся. Безошибочное самостоятельное письмо учащихся – лучший показатель сознательного и прочного усвоения навыков правописания.

10. При обучении правописанию надо соблюдать требования: а) о систематическом повторении ранее изученного материала и б) о преемственности основных видов работы с постепенным усложнением их в каждом новом классе.

11. По мере овладевания навыками самостоятельной работы учащимся следует предоставлять все больше и больше самостоятельности, свободы и инициативы в выполнении посильных им работ по правописанию. От упражнений, выполняемых при ближайшем участии учителя, надо в каждом отдельном случае переходить к упражнениям и работам, выполняемым учениками вполне самостоятельно.

12. Обучение правописанию учащихся в начальной школе должно начинаться в I классе, с первых же упражнений в письме – сначала отдельных слов, потом коротких предложений и затем небольших связных текстов.

Эти упражнения проводятся в период прохождения азбуки и у разных учителей имеют различный характер. У одних это только упражнения в списывании – сначала с рукописного, а в дальнейшем и с печатного текста. У других – систематические упражнения в списывании чередуются с такими же систематическими упражнениями в письме по слуху, под диктовку учителя. И, наконец, у третьей группы учителей упражнения в списывании и в письме под диктовку чередуются с упражнениями в самостоятельном записывании учащимися отдельных слов, предложений и даже небольших связных текстов.

Лучшие результаты, как показывает опыт, получаются у последней группы учащихся.

Установка на обучение правописанию разнообразными методами, т. е. методами списывания, письма по слуху, а также и методом самостоятельного письма в различных его видах и формах, – является такой установкой, которая больше всего соответствует целям и задачам советской школы, специфическим особенностям русской орфографии, основным положениям советской педагогики и современной советской психологии.

VII. НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПО ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ.

Требование наглядности является одним из основных принципов обучения по всем предметам, в том числе и по русскому языку, по грамматике и правописанию в частности.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» подчеркнута роль наглядных пособий как «средства поднятия эффективности» педагогического труда.

Наглядные пособия по грамматике и правописанию следует применять только в тех случаях, когда они действительно необходимы, и в таком виде, в каком они могут оказаться наиболее полезными для достижения намечаемой учителем цели.

Целесообразное использование наглядных пособий по грамматике и правописанию дисциплинирует внимание учащихся, сосредоточивает его на том, что надо выделить, осмыслить и запомнить, вовлекает детей в мыслительный процесс и повышает их активность. Наглядные пособия оживляют самый процесс учебной работы и значительно сокращают время, необходимое на ознакомление учащихся с новым материалом, на закрепление его, на систематизацию и на повторение материала ранее пройденного.

Использование наглядных пособий и дидактического материала при обучении орфографии оправдывается следующими соображениями.

П е р в о е: при обучении орфографии, т. е. правильному написанию слов, мы имеем дело с буквенными образами, которые для лучшего зрительного восприятия и запоминания их могут быть выделены тем или иным графическим способом.

Выделять можно целые слова, отдельные буквы и слоги в слове и такие части, как корень, приставка, суффикс и окончание.

В т о р о е: зрение играет большую роль в овладении навыками правописания вообще и особенно в усвоении таких написаний, которые не соответствуют произношению и не могут быть проведены путем сопоставления с несомненным написанием той или иной части слова.

Многолетний опыт работы с учениками начальной школы показывает, что наибольший интерес для них представляют не обычные таблицы с примерами и графическими схемами, а также пособия, которые дают возможность работать и руками: подбирать, например, карточки с примерами; находить для них соответствующие места; проверять, правильно ли выполнено задание; исправлять допущенные ошибки и т. д.

Ниже приводятся таблицы наглядных пособий и дидактического материала по отдельным грамматическим и орфографическим темам.

1. Буква *ь* на конце слова.

(I класс.)

Наиболее простым и интересным для учащихся I класса является наглядное пособие, подвижной частью которого служит буква *ь*. Описание этого пособия дано Н. А. Глушковым[1].

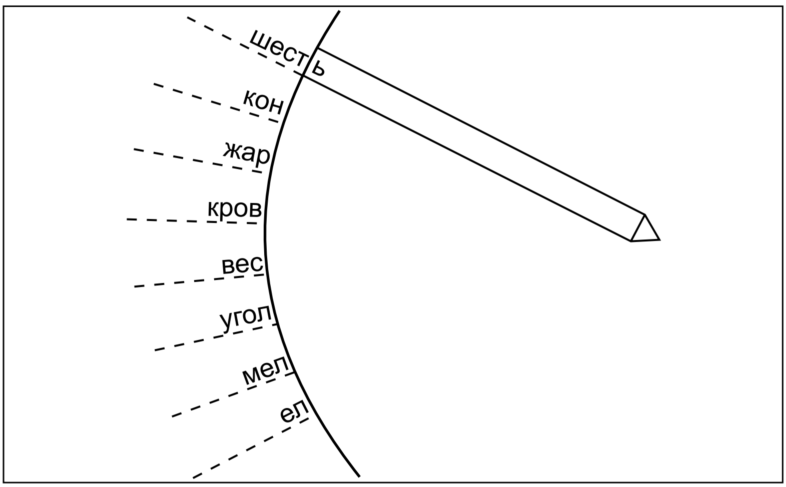


Рис. 25.

На таблице дугообразными столбиками написаны, например, слова: *шест, кон, жар, кров, вес, угол, мел, ел.* На одном конце полоски из твердой бумаги или картона пишется буква *ь*; другой конец этой полоски подвижно прикрепляется к таблице, в точке, из которой описывалась дуга для нанесения слов. При движении полоски по дуге мягкий знак присоединяется к словам; получаются новые слова: *шесть, конь, жарь* и т. д.

Последний согласный звук в каждом из этих слов произносится мягко, и каждое из этих слов имеет уже иное, новое значение.

[1] Наглядные пособия на уроках русского языка. Киров. Обл. изд., 1939.

2. Второстепенные члены предложения.

(II класс.)

Для самостоятельной работы учащихся по распространению предложений могут быть использованы предложения из читаемых в классе произведений. Эти предложения следует давать на карточках. На одной стороне карточек пишутся предложения с пропуском второстепенных членов, а на другой – слова, которые надо использовать для распространения предложений. Пропуск слов обозначается тремя точками.

Дремлет . . . камыш.	чуткий
Рыбаки . . . . . . пробудилися.	в шалаше
. . . пар . . . . . . расстилается.	Белый по лугам

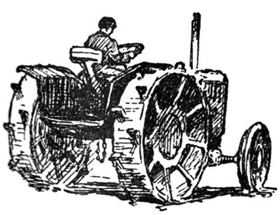
Работа заключается в следующем: а) ученик сначала читает нераспространенные предложения, а потом слова, нужные для распространения предложений; б) составляет распространенные предложения; в) получившееся предложение записывает в тетрадь; г) готовится к объяснению, почему автору потребовались для распространения предложений именно эти слова.

3. Непроверяемые безударные гласные.

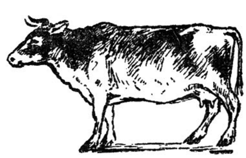
(I и II классы.)

Слова с непроверяемой безударной гласной можно давать как на карточках, так и на таблицах.

Многие из этих слов обозначают предметы, которые могут быть изображены на рисунках, например: топор, долото, горшок, колесо, комод, колодец, корова, собака, кровать, лопата, морковь, огурец, орел, ворона, сорока, хомут, трактор, комбайн, конверт.



Трактор.



Корова.

Морковь.

К каждому такому рисунку можно дать карточки с нужными словами.

Рисунки могут быть даны, например, и к следующим словам с непроверяемой безударной гласной *а*: арбуз, барабан, баран, замок, калоши, капуста, карандаш, палатка, сапог, сарай, стакан, графин, тарелка, стамеска, вагон, фонарь, табуретка.

Рисунки можно дать и к следующим словам с непроверяемой безударной гласной *е*: береза, дятел, ястреб, стрекоза, жеребенок, медведь, ящерица, верблюд, веретено, решето, пенал, велосипед, телега, а также и к словам с безударной гласной *я*: заяц, лягушка, сеялка и с безударной гласной *и:* диван, пионер, дирижабль.

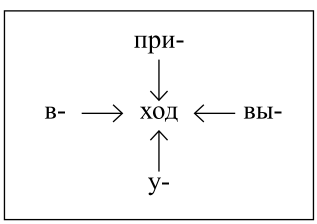
Работа с этими картинами и карточками может проводиться, например, по следующим заданиям: а) подобрать слова к данным картинкам; б) подобрать картинки к данным словам; в) подобрать картинки и слова по родовому признаку (посуда, животные, овощи, машины и орудия и др.); г) подобрать картинки и слова к ним по темам (колхоз, пионерский лагерь, в лесу и др.). Во всех этих случаях ученики должны: 1) определить, какой гласный звук в каждом слове стоит под ударением, в каких слогах гласные звуки являются безударными и какими буквами эти звуки обозначаются; 2) написать слова, выделить знаком ударения ударные звуки и подчеркнуть буквы безударных гласных; 3) устно составить предложения с каждым словом.

Картинки могут быть использованы и для такого вида работы, как самостоятельная запись слов в том порядке, в каком даны картинки. Карточки со словами в этом случае используются учениками для проверки, правильно ли написаны слова. Замеченные ошибки каждый ученик исправляет самостоятельно.

4. Приставки.

(II и III классы.)

Слова, противоположное значение которых зависит от приставки, могут быть даны на таблицах-схемах, например, в следующем виде:



На таких таблицах-задачах каждую из ее частей – для слов и для приставок – можно, сделать переменной. На первой

таблице, например, такой переменной частью могут быть слова: *нес, шел, бежал* и др., а на второй – приставки: *при-, у-, пере-* и др.

Для каждой переменной части следует сделать карманчик или вырез («окно»).

В карманчики можно вкладывать карточки с приставками или со словами.

5. Предложный падеж имени существительного.

(III класс.)

Весьма ценным пособием при изучении падежей оказываются карточки с примерами на отдельные падежи. Материал для этих карточек могут подбирать и сами ученики. Образцы же таких карточек даёт учитель. На одной стороне карточки указывается падеж, и даются слова, стоящие в этом падеже, а на другой стороне – пишутся предложения, в состав которых входят эти слова в нужном падеже. Предложения следует подбирать из знакомых литературных произведений.

Предложный падеж. Родина – о Родине.	Идут пионеры рядами, О Родине песню поют.
Предложный падеж. Поле – в поле (где?). Море – в море (где?). Небо – в небе (где?).	В поле – бригадиры мы. В море – командиры мы. В небе самолёты водим сквозь пургу. (М. Исаковский.)

6. Наречия.

(IV класс.)

Многие опытные учителя по теме «Наречие» с большим успехом применяют следующую таблицу с дидактическим материалом к ней:

близко	быстро	вчера	вправо
низко	скоро	здесь	справа
рано	легко	вперед	хорошо

На отдельных карточках пишутся наречия с противоположным значением: далеко, высоко, поздно и т. д.

далеко	высоко	поздно

Работа с этой таблицей и с этими карточками проводится так: 1) каждый ученик имеет свою таблицу и карточки со словами; 2) по заданию учителя ученики читают про себя наречия, данные в таблице и на карточках; 3) после этого учитель говорит то или иное наречие, например: легко, а каждый из учеников должен сообразить, что противоположным по значению будет наречие тяжело, найти карточку с этим наречием и накрыть ею ту клетку, в которой написано наречие легко; 4) проводится проверка, правильно ли положены карточки, обнаруженные ошибки исправляются; 5) пары подобранных наречий записываются в тетради и на каждое наречие придумываются свои предложения или приводятся предложения из прочитанных произведений.

7. Предлоги и приставки.

(IV класс.)

Различие между предлогом и приставкой легче всего может быть объяснено ученикам на таких примерах, в которых используются предлоги и приставки, обозначаемые одними и теми же буквами. Такие примеры могут быть даны в таблице. Для такой таблицы можно использовать, например, следующие строки из стих. Маяковского «Кем быть?»:

<table>
<tr><td colspan="2">Приставки пишутся слитно, а предлоги раздельно.</td></tr>
<tr><td>– Вези, мотор,
чтоб нас довез
до звёзд
и до луны,
хотя луна
и масса звёзд
от нас отдалены.</td><td>Намотай себе на ус –
все работы хороши,
выбирай
на вкус!</td></tr>
</table>

VIII. ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ.

Остановка голоса после предложения. Точка в конце предложения.

(I класс.)

Примерный ход урока.

1. Для связи с материалом, изученным ранее, надо поупражнять детей в чтении и в разборе данных учителем предложений. Учитель пишет на классной доске, например, следующий текст:

Папа читает. Мама шьет. Нина играет.

Учитель: Дети, кто прочитает первое предложение? (Вызванный ученик читает.)

– О ком говорится в этом предложении? Что же сказано о папе? Точно так же надо провести работу над вторым и третьим предложениями.

2. Учитель знакомит детей с содержанием работы на данном уроке:

– Сегодня, дети, я научу вас, как надо читать предложения.

3. Учитель составляет из букв разрезной азбуки два предложения и ставит их на доске, не отделяя друг от друга точкой:

реказамерзлавыпалснег

Вызванные учителем ученики пытаются прочитать: читают отдельные слова, не отделяя одно предложение от другого остановкой голоса.

Учитель: Внимательно прочитайте еще раз. (Дети читают про себя.) О чем говорится сначала? (О реке.) Что про реку сказано? (Река замерзла.) Еще о чей говорится? (О снеге.) Что сказано про снег? (Выпал снег.) Кто скажет предложение о зиме? Кто скажет предложение о снеге? Значит, сколько здесь предложений? Какое первое предложение? Какое второе предложение?

Дети, слушайте, как я прочитаю эти предложения. Река замерзла. (Пауза.) Выпал снег.

Учитель обращает внимание детей на то, что первое предложение от второго он отделил остановкой голоса (показывает еще раз), и объясняет, зачем надо делать это: сам лучше понимаешь то, о чем читаешь; другие лучше понимают; так легче читать.

После этого вызываемые ученики читают предложения о реке и о снеге, отделяя их друг от друга остановкой голоса. Читают хором, делая остановку голоса.

4. После этого учитель показывает, как надо обозначать при письме остановку голоса после предложения: пишет на классной доске первое предложение и ставит точку; после пишет второе предложение и опять ставит точку. Обращает внимание на то, что первое слово в каждом предложении пишется с большой буквы.

5. Для закрепления сообщенного знания учитель упражняет детей в чтении рассказа или стихотворения с остановками на точках.

Мягкий знак в середине слова.

(I класс.)

Содержание урока: научить детей различать на-слух мягкость произношения согласного звука в середине слова и обозначать ее постановкой мягкого знака.

Для первоначального ознакомления с *ь* надо брать такие слова, смысл которых зависит от твердости или мягкости произношения одного и того же согласного звука в середине слова.

Примерный ход урока.

1. Учитель произносит вслух два предложения: В комнате уголки. В печке угольки.

Учитель: Дети, сколько предложений я сказал? (Два.)

Учитель предлагает одному из учащихся сказать первое предложение. Ученик говорит:

– Какое последнее слово в этом предложении? (Вызванный ученик отвечает.) Скажите его все хором. (Дети говорят.)

Вызванный ученик показывает уголки в классной комнате.

Учитель предлагает другому ученику сказать второе предложение.

Учитель: Какое последнее слово в этом предложении? (Вызванный ученик отвечает.) Скажите его все хором. (Дети говорят.) Кто из вас видел угольки? Где видел? (Ученики поднимают руки.) Скажи ты. (Ученик рассказывает, где он видел угольки.) Скажи ты. (И этот ученик рассказывает.)

Учитель: Слушайте: *уголки – угольки*. Одинаково ли слышится *л* в середине слова? (Неодинаково.)

– Слушайте еще: *уголки – угольки*. Какое *л* слышится в слове *уголки*; твердое или мягкое? (Мягкое.) А какое *л* слышится в слове *угольки*: твердое или мягкое? (Мягкое.) Произнесите отдельно звук *л* твердо и мягко.

Учащиеся упражняются в произношении.

2. Учитель: Смотрите, дети, как я напишу первое предложение. Говорите, какие слова надо писать. (Ученики говорят.) Учитель пишет так, чтобы потом оба предложения можно было закрыть собой. Вызванный ученик подчеркивает слово *уголки*.

Точно так же записывается на классной доске второе предложение, и в этом предложении выделяется подчеркиванием слово *угольки*.

Учитель незаметно становится перед доской и закрывает собою слова *уголки* и *угольки*.

Учитель: Слушайте: *уголки*. Сколько звуков в этом слове? В слове *уголки* шесть звуков. Сосчитайте, сколько букв написано в слове *уголки*? (Шесть.) А в слове *угольки*? (Семь.)

Учитель: В слове *уголки* шесть звуков и шесть букв. А в слове *угольки* шесть звуков, но семь букв. Какая же здесь седьмая буква? (Мягкий знак.) Можно ли эту букву прочитать отдельно? (Нельзя.) Зачем же эту букву я написал в слове *угольки*?

Ученик: Чтобы знать, как надо читать *л*. Мягко надо читать.

Учитель: Значит, для чего же нужен мягкий знак в середине слова?

Если ученики не сумеют сразу дать правильный ответ на последний вопрос, учитель должен помочь им наводящими вопросами: какое *л* слышится в слове *уголки* – твердое или мягкое? Одной или двумя буквами обозначено твердое *л*? Одной или двумя буквами обозначено мягкое *л*? Для чего же поставлен мягкий знак в слове угольки?

3. После этого учитель разбирает с детьми следующую пару слов: *банка – банька*. На основе разобранных примеров делают вывод: «Мягкий знак (*ь*) в середине слова обозначает мягкость согласного звука». Читают этот вывод по учебнику русского языка.

4. По заданию учителя дети придумывают свои примеры таких слов, при письме которых мягкость согласного звука в середине слова обозначается буквой *ь*.

5. Подготовка задания на дом.

Приставка.

(II и III классы.)

Примерный план урока.

I. Повторение пройденного о корне слова.

II. Ознакомление учащихся с содержанием урока.

III. Ознакомление учащихся с приставками:

1) на примере слов *принес* и *унес*;

2) на примере слов *вход* и *выход*.

IV. Закрепление сообщенного ученикам знания о приставке:

1) разбор примеров, предложенных учителем;

2) придумывание учениками своих примеров.

V. Задание на дом: выполнить одну задачу по учебнику русского языка (указать, какую именно).

Указания о проведении урока.

Признаки приставки: а) приставка стоит перед корнем и б) она изменяет основное значение слова, иногда на прямо противоположное.

Первый признак легко может быть установлен способом наглядной записи слов, имеющих разные приставки при одних и тех же корнях, например:

у-нес *в-ход*
при-нес *вы-ход*

Второй признак приставки может быть выяснен детям путем истолкования значений слов с одновременным показом этих значений в действии: *принес* – пусть кто-либо из учеников принесет в класс, например, стул; *унес* – пусть тот же ученик унесет что-либо из класса, например тот же стул.

В этом случае не только значение слов *принес* и *унес*, но и смысл предложений, включающих в свой состав эти слова, будет определяться только лишь различным значением приставок *при* и *у* – например:

Ваня принес стул.
Ваня унес стул.

Это обстоятельство дает основание для использования такого способа подачи материала, который известен под названием «чтение с натуры», или составление предложений с нужными словами по вопросам учителя по поводу виденного учениками:

Учитель: Что сделал Ваня?

Ученик: Ваня принес стул.

4. При ознакомлении детей с приставкой можно с большим успехом использовать и способ графического показа прямой противоположности значений слов одного и того же корня, но с разными приставками (см. стр. 234).

Во II классе дети знакомятся с приставками практически. Грамматическое определение приставки следует давать в III классе.

Существительные, оканчивающиеся на *ж, ш, ч, щ*.

(IV класс.)

Содержание урока: правописание существительных мужского и женского рода, оканчивающихся в именительном падеже ед. числа на *ж, ш, ч, щ*.

Материал урока: Слова типа *ткач* и *дочь, нож* и *рожь, ерш* и *мышь, лещ* и *вещь*.

Оборудование: у каждого ученика изготовленная им самим карточка с буквой *ь*.

Примерный план урока.

I. Повторение пройденного в I и II классах о том, что буква *ь* служит знаком смягчения и разделительным знаком (уголь, коньки, семья).

II. Ознакомление детей с содержанием работы на уроке: «Узнаем, для чего еще служит буква *ь*».

III. Выделение слов ткач и дочь, например, в предложении: Ткач выполнил свою норму до срока. Маленькая дочь играла со своей мамой. Разбор слов ткач и дочь: а) оба слова – имена существительные, ткач – мужского рода, дочь – женского рода; б) то и другое слово оканчивается на согласный звук *ч*; в) звук *ч* в том и другом слове произносится одинаково (этот согласный звук всегда произносится мягко); г) в слове ткач последний звук обозначен одной буквой, а в слове дочь – двумя буквами, буквой *ч* с мягким знаком. Для чего? Для того, чтобы показать, что слово дочь – имя существительное женского рода.

Такую же работу надо провести и со словами: ерш и мышь (звук *ш* – всегда твердый), нож и рожь (звук *ж* – всегда твердый), лещ и вещь (звук *щ* – всегда мягкий).

Обобщения. 1) В именах существительных женского рода ед. числа в именительном падеже после *ж, ш, ч, щ* (рожь, мышь, дочь, вещь) пишется *ь*. В этих словах буква *ь* служит для обозначения женского рода.

2) В именах существительных мужского рода ед. числа в именительном падеже после *ж, ш, ч, щ* буква *ь* не пишется.

IV. Закрепление сообщенного ученикам правила: подбор и запись имен существительных, оканчивающихся на *ж, ч, ш, щ*.

V. Проверка, насколько сознательно и прочно усвоено правило.

С большим успехом можно использовать прием, предложенный тов. Ледниковой, учительницей 1-й средней школы Свердловского района г. Ленинграда и названный ею «устной диктовкой».

Учитель произносит слова: врач, ночь, молодежь, сторож, ландыш, пустошь, товарищ, помощь и т. д. Когда учитель говорит существительное мужского рода, ученики сидят, как обычно, а когда он произносит существительное женского рода, они показывают букву *ь*. Сначала делают это при открытых глазах, а затем при закрытых. В последнем случае исключается возможность видеть, что делают другие ученики.

VI. Задание на дом. (Указать, какое именно.)

Указание по теме «Склонение личных местоимений» см. на стр. 245–251.

Повелительная форма глагола.

(IV класс.)

Содержание учебной работы по теме: 1) глаголы, выражающие приказание, 2) глаголы, выражающие просьбу, 3) глаголы, выражающие совет, 4) глаголы, выражающие призыв.

Неопытные учителя знакомят своих учеников с повелительной формой глагола, не расчленяя темы на ее составные части, не уделяя достаточного внимания различению приказания от просьбы, приказания и просьбы от совета и всего этого от призыва.

Дело обычно сводится к тому, что ученики выучивают наизусть определение повелительной формы глагола и те примеры, которые даны в учебнике, и большую часть времени отводят на упражнения в правописании окончаний повелительной формы глагола.

Такое ознакомление учащихся с повелительной формой глагола дает самые печальные результаты: а) ученики оказываются беспомощными в тех случаях, когда им предлагают указать, что же выражается в глаголах повелительной формы, например, в стихотворении народного поэта Сулеймана Стальского «Ребята», в рассказе А. П. Чехова «Ванька» или в стих. Барто «Не забудь о братьях»; б) такими же беспомощными они оказываются и тогда, когда им предлагают указать, в каких случаях жизни им самим и близким им людям приходится пользоваться глаголами повелительной формы и что выражают эти глаголы в каждом отдельном случае.

Ученики должны знать определение повелительной формы глагола; но это знание должно быть самым тесным образом связано, с одной стороны, с пониманием различия между приказанием, просьбой, советом и призывом и, с другой стороны, с умением сознательно пользоваться в жизни тем или иным видом повелительной формы глагола.

Такой подход к ознакомлению учащихся с повелительной формой глагола обязывает учителя при построении уроков по каждой из указанных выше частных тем соблюдать и следующие требования:

1. Подбирать достаточное количество примеров из прочитанных детьми литературных произведений и вовлекать в эту работу самих учащихся.

2. Уделять самое серьезное внимание подбору примеров из речевой практики самих детей и окружающих их люден и в связи с этим проводить с детьми работу по сознательному использованию ими в своей речи глаголов повелительной формы.

3. Обращать внимание детей на те случаи, когда один и тот же глагол повелительной формы в одном случае выражает, например, призыв («Иди на врага, люд голодный!»), а в другой приказание («Иди рядом, товарищ!» – резко крикнул Павел». – «Первое мая» М. Горький).

Ознакомление учащихся с повелительной формой глагола можно провести на четырех уроках.

С о д е р ж а н и е 1-го урока: глаголы, выражающие приказание: а) в ед. числе; б) во мн. числе.

С о д е р ж а н и е 2-го урока: глаголы, выражающие просьбу: а) в ед. числе; б) во мн. числе.

С о д е р ж а н и е 3-го урока: глаголы, выражающие совет: а) в ед. числе: б) во мн. числе.

С о д е р ж а н и е 4-го урока: глаголы, выражающие призыв: а) в ед. числе; б) во мн. числе.

Материалом для 1-го урока можно взять текст утренней гимнастики. Этот текст представляет собой ряд последовательно сменяющих друг друга приказаний. Каждое приказание сопровождается выполнением. Сначала эти приказания надо отдавать отдельным ученикам, например, двум или трем, каждому порознь. В этом случае учащиеся познакомятся с глаголами повелительной формы в единственном числе. Затем эти же приказания следует использовать как команду для двух-трех и для всех учащихся. В этом случае ученики познакомятся с теми же глаголами повелительной формы во множественном числе. Термин «повелительная форма глагола» надо ввести на этом же уроке применительно к глаголам, выражающим приказание (повеление), чтобы на последующих уроках этим термином обозначать новые виды повелительной формы глагола.

В тексте утреннем гимнастической зарядки учащиеся найдут все нужные примеры глаголов повелительной формы, т. е. примеры таких глаголов, которые оканчиваются на *-ь* (встань), на *-и* (положи руки на бедра), на *-й* (присядай, стой) и на *-те* (встаньте, положите, присядайте).

Материал для 2-го урока можно взять из рассказа А. П. Чехова «Ванька».

В письме Ванька обращается к дедушке с несколькими просьбами, причем две из них повторяются по два раза: а) «...возьми меня отсюда домой» и «возьми меня отсюда»; б) «приезжай, милый дедушка» и «Милый дедушка, приезжай». Как и в тексте зарядки, в письме Ваньки встречаются глаголы повелительной формы, оканчивающиеся на *-ь* (спрячь), на *-и* (возьми, увези, попроси, скажи) и на *-й* (приезжай, пожалей).

Примеры из письма Ваньки тем хороши, что они дают возможность выяснить ученикам причину и цель каждой просьбы, показать различие между просьбой и приказанием и установить единство формальных признаков: оканчивается в ед. числе на *-и, -й* и во мн. числе на *-те* (спрячьте, возьмите, приезжайте).

Наиболее подходящим материалом для 3-го урока может быть стих. Барто «Не забудь о братьях» или стих. Эми-Сяо «Шанхайская колыбельная песня».

В том и другом стихотворении имеются нужные формы глаголов, выражающих совет: а) п о д р а с т а й, с п и, н е з а б у д ь (в стих. Барто), б) н е п л а ч ь, з а с ы п а й, п о г л я д и, н е б о й с я (в стих. Эми-Сяо). В обоих стихотворениях одни и те же глаголы повелительной формы повторяются по два, по три и даже по четыре раза. Этим повторением одних и тех же глаголов подчеркивается особое значение отдельных советов: п о д р а с т а й, с п и (в первом стихотворении), н е п л а ч ь, з а с ы п а й, н е б о й с я н и ч е г о (во втором стихотворении).

В своей речевой практике ученикам часто приходится пользоваться как глаголами, выражающими просьбу, так и глаголами, выражающими совет.

Особое внимание следует обратить на использование глаголов, выражающих просьбу, в таких случаях, как получение книги, журнала или газеты в библиотеке, как участие в коллективной работе и т. д. В этом случае учебная работа самым тесным образом будет связана с воспитательной.

Глаголы, выражающие совет, могут быть использованы во многих случаях, например, как надо держать себя в школе и вне школы, какие правила необходимо соблюдать при коллективных играх, как надо обращаться с книгой, какие правила надо соблюдать, чтобы тетрадь была образцовой и т. д.

Для четвертого урока можно использовать материал, имеющийся в отрывке «Первое мая» из повести М. Горького «Мать». В этом отрывке ученики найдут

примеры на знакомые уже им виды повелительной формы глагола, а также и на новый вид – глаголы, выражающие призыв:

– Вставай, подымайся, рабочий народ,
Иди на врага, люд голодный!..

Первую группу примеров надо использовать как материал для повторения пройденного, а примеры из революционной песни, как исходный материал для ознакомления учащихся с тем, что глаголы повелительной формы могут служить и для выражения призыва.

Призывный характер этой песни подчеркнут М. Горьким в следующих словах: «...на улице она текла ровно, прямо, со страшной силой. В ней звучало железное мужество, и, призывая людей в далекую дорогу к будущему, она часто говорила о тяжестях пути».

Другие примеры глаголов, выражающих призыв, легко могут быть подобраны самими учениками. Для этой цели можно использовать имеющиеся в школе плакаты с призывами ЦК ВКП(б). Эти плакаты обычно изготовляются к праздникам красного календаря, в связи с проводимыми мероприятиями по агитационно-массовой работе и во многих других случаях. Плакаты вывешиваются в классах, в школьных уголках, в пионерской комнате, в клубе и т. д. Призывы пишутся не только на плакатах, но и на знаменах, в стенгазетах, в газетах и журналах, получаемых школой.

Четвертый урок надо закончить ознакомлением учащихся с полным определением повелительной формы глагола.

По мере ознакомления учащихся с новыми видами повелительной формы глагола надо давать ученикам задания на дом. Материалом для этих заданий могут служить прочитанные с детьми сказки, стихотворения и рассказы. Например, в народной сказке «Мужик и барин» имеются глаголы, выражающие и приказание, и просьбу, и совет.

Часть четвертая.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.

I. ЗАДАЧИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

Одна из важнейших задач начальной школы состоит в том, чтобы развить устную речь учащихся и привить им прочные навыки грамотной во всех отношениях письменной речи.

Дети, поступающие в школу, уже владеют устной речью; навыки же письменной речи усваиваются ими только в процессе школьного обучения – и притом усваиваются постепенно, путем преодоления многих трудностей: механизм письма, почерк, орфография и пунктуация, особенности изложения мыслей в письменной форме по сравнению с устной речью.

Если ученика, сумевшего произнести свободно более или менее длинную и связную речь, попросить записать эту же речь, то запишет он далеко, не то и не так, что и как он говорил.

Произнесенная устно речь при ее записывании становится более краткой, сжатой, более бедной по содержанию.

При устной речи лучшее понимание высказываемых мыслей обеспечивается не только строем самой речи, но и использованием таких средств, как интонация, мимика, поза, жесты. Устная речь при этих условиях может быть отрывистой, менее полной, более свободной.

Восприятие и понимание письменной речи обеспечивается только лишь строем самой речи. Поэтому письменная речь для лучшего ее понимания другими людьми должна строиться с соблюдением общепринятых требований о расположении слов в предложениях; она должна отличаться полнотой, последовательностью и связностью высказываемых мыслей; она в то же время должна быть ясной и точной.

Письменная речь от устной разговорной (диалогической) речи отличается еще и тем, что она «всегда отвлечена от непосредственной ситуации общения, т. е. обращена к отсутствующему собеседнику».

«Все это требует при письменной речи гораздо большего лексического запаса, а главное гораздо большей точности и полноты грамматических форм. Поэтому в ходе дальнейшего

развития письменная речь в этом отношении обгоняет речь устную; если в начале обучения устная речь является той естественной основой, на которой строится речь письменная, то впоследствии устная речь сама начинает испытывать на себе влияние письменной речи».

«Письменная речь обладает тем преимуществом, что, фиксируя речь, она позволяет осознать ее строение, вносить в нее изменения, возвращаться к уже ранее выраженному и т. д. Это и сообщает письменной речи исключительное значение в смысле формирования правильной, высоко развитой речи»[1].

Работа по развитию речи должна проводиться в тесной связи с работой по развитию мышления учащихся, так как между мышлением людей и их речью имеется самая тесная взаимосвязь. Развивая мышление детей, учитель в то же время обогащает и детскую речь новыми словами и оборотами речи, необходимыми для точного и ясного обозначения новых представлений и понятий, для точного и ясного выражения мыслей и чувств.

С другой стороны, работа по развитию речи, т. е. работа над словом, предложением и связной речью, содействует развитию мышления детей, приучая их мыслить более точно, ясно и последовательно.

Речь является средством общения между людьми и орудием воздействия одних людей на других. Учащиеся начальной школы принимают активное участие в общественной жизни, и это обстоятельство требует от них умения владеть устной и письменной речью не только для целей учебной работы, но и для участия в общественной жизни и производительном труде (помощь колхозу или своей школе).

II. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВЕДЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

Впервые система занятий по развитию устной и письменной речи применительно к потребностям русской начальной школы была разработана К. Д. Ушинским. Основные положения этой системы заключаются в следующем:

1. «Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видеть, что язык, которым мы обладаем, не есть что-нибудь, прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший человеку с неба, но плод бесконечно долгих трудов человечества, начавшихся с незапамятных времен и продолжающихся до настоящего времени...»

2. Самая прочная основа обучения русскому языку – «умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами».

[1] Психология. Под ред. К. Н. Корнилова. Стр. 222.

3. «Основная идея при изучении отечественного языка состоит в том, что дитя может выразить ясно и самостоятельно только ту мысль, которую усвоит также ясно и самостоятельно.

4. «Поэтому главное дело наставника состоит в том, чтобы, прежде всего, усвоить ребенку ту или иную мысль, а потом уже заботиться об ее правильном изустном и письменном выражении».

5. Цель обучения отечественному языку – «ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка, дать им возможность «усвоить логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе».

На вопрос о том, чем же руководствоваться при выборе упражнений по развитию устной и письменной речи детей, К. Д. Ушинский дает следующие указания, имеющие положительное значение и для настоящего времени:

1. «Они (упражнения) должны быть, по возможности, самостоятельными, т. е. действительными упражнениями, а не кажущимися только».

К этим упражнениям он относит и сочинения на темы. «Мы, – говорит он, – полагаем необходимым начинать их с первых же уроков отечественного языка и вести до последних, расширяя и усложняя мало-помалу».

Сочинения, по его мнению, должны быть «по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз».

На два недостатка в постановке сочинений обращает внимание Ушинский: «во-первых, упражняют только в письменной речи... и, во-вторых, начинаются (сочинения) слишком поздно, без предварительной подготовки».

2. «Упражнения дара слова должны быть систематические».

Указания К. Д. Ушинского по этому вопросу сводятся в основном к следующему: а) «всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед»: б) «пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового»; в) чем более развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения»; г) «в первых упражнениях наставнику, без сомнения, придется руководить беспрестанно и детской наблюдательностью, и детской мыслью, и детским словом»...

3. «Упражнения дара слова должны быть логические».

«Наставник родного языка, – говорит Ушинский, – беспрестанно имеет дело с этой логикой (с логикой человеческого мышления), и недостаток ее прежде всего отражается в спутанности или односторонности понятий, а следовательно, в темноте и неправильности письменной и изустной речи, так что развивать

в детях дар слова – значит почти то же самое, что развивать в них логичность мышления».

Привычка к логическому мышлению важна для изучения всех учебных предметов; она важна и для работы над устными и письменными сочинениями: «она-то именно дает возможность учащемуся... находить... главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят».

4. «Упражнения дара слова должны быть изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным».

5. «Всякие толковое изложение на письме своих мыслей... должно быть безукоризненным по правописанию и возможно чистым и красивым по чистописанию».

Основные положения К. Д. Ушинского нашли свое выражение в весьма ценных книжках М. Лопыревой и Е. Соловьевой: «Развитие речи» (для учащихся) и «Методические указания к «Развитию речи» (для учителей), издание 1913 г.

«Одна из целей школы, – говорят авторы этих книжек, – научить детей выражать словом свои мысли и наблюдения».

Главная особенность рекомендуемого ими метода – «элемент творчества в работе».

«С первого же урока, по их мнению, надо повести так, чтобы сами дети создавали свое, чтобы почувствовали себя творцами и увидели свое творение».

Материалом для первых бесед с детьми должен служить «тот капитал, который дети набрали из окружающей их жизни в свой дошкольный период».

Цель этих бесед по картинкам и по вопросам учителя – вызвать детей на разговор, «развязать язык», выявить круг детских представлений, узнать, как дети владеют своей речью.

«Беседы сначала должны вестись непринужденно: сообщения детей брать пока такими, какими они даются, не сокращая, не охлаждая их желания сказать, не обрывая их мысли, хотя бы она делала скачки».

«Но... после того, как дети открыли и показали свои богатства, свои данные, нужно подбирать из высказанного детьми и составлять из этого одно целое».

«Подбирается это путем вопросов и планов – сначала самого учителя, потом самих детей, и таким образом составляется цельный рассказ, в создании которого участвовали сами дети».

«Когда беседа сложилась в рассказ, необходимо его повторить устами нескольких учеников, чтобы приучать их владеть словом без перерыва и без вопросов учителя».

«Редакция рассказа может варьироваться, так как предоставляется каждому на свой лад менять некоторые подробности рассказа и даже употреблять свои выражения. Этому не только не надо препятство-

вать, но обязательно поощрять. Каждый – свое, каждый – по-своему: в этом их творчество, в этом их индивидуальность. Роль учителя – следить, чтобы не было уклонений в сферу невероятного или несообразного и не было выражений неправильных».

«Такие рассказы первое время излагаются устно – письменно дети еще не в силах воспроизвести данных работ».

При составлении рассказов (сочинений) по картинкам и на темы из жизни самих детей «должна соблюдаться строгая логическая последовательность; тут уже нет места уклонениям в сторону, что было допущено на первых уроках, с целью расшевелить скрытые богатства детей: тут необходимо добиваться точного и полного ответа на поставленные вопросы и не удовлетворяться ответом по поводу вопроса».

Работа по картинкам и картинам очень ценна, но картинки и картины – «только пособие». Главная же цель школы – «научить детей наблюдать явления жизни и выражать свои мысли главным образом по поводу этих явлений: «научить разбираться в сложной жизни, понимать и объяснять ее явления». «Как и во всем, надо начать с близких и знакомых явлений, и первое время весьма важно руководство учителя, чтобы не упустить нужных и доступных пониманию детей сторон».

«Свои наблюдения дети передают сначала в том виде, в каком впечатление воспринято; потом эти наблюдения нужно освещать и дополнять всеми способами: беседой, чтением статей на ту же тему, а если возможно, и картиной – и таким образом, постоянно переплетать жизнь, книгу и картину: жизнь задает вопросы своими явлениями; дети воспринимают их, как впечатления, а книга, беседа и рисунки освещают, расширяют, дополняют впечатления и обогащают словами. Непосредственные наблюдения детей, слитые с дополнениями, могут быть новой темой для устного или письменного воспроизведения».

«Дети должны с первых же уроков знать, что свою мысль они могут выразить словом, ее же записать, и должны сделать это вполне грамотно».

III. ВИДЫ, СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

Основными видами учебной работы по развитию речи являются следующие: 1) логические упражнения, 2) словарная работа, 3) работа над предложением, 4) работа над связной речью, 5) работа над образцами деловых бумаг, 6) предметные уроки.

Указания о работе над произношением учащихся даны в главе «Объяснительное чтение».

А. ЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ.

Наиболее полно и стройно система логических упражнений для учащихся русской школы разработана К. Д. Ушинским.

К. Д. Ушинский придавал этим упражнениям очень большое значение.

Логические упражнения, по его мнению, должны учить детей думать; они должны проводиться с целью выработки у детей ясных понятий о знакомых им предметах и приучать к использованию этих понятий в своей речи.

«Всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду, – говорил Ушинский, – готовить дитя к жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как уменье видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен».

«Если мы, – говорит он далее, – вникнем глубже в то, что обыкновенно зовется в людях замечательным и даже великим, то увидим, что это, главным образом, есть способность – видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены».

И еще одно высказывание К. Д. Ушинского чрезвычайно важно для более полного и ясного понимания его системы логических, а в дальнейшем и грамматических упражнений. Он считал, что всякое знание должно внести в разум дитяти какую-то идею, и эта идея должна быть осознана и выражена в его речи: «Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти от того или другого знания, – вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий».[1]

Приведенные выше высказывания К. Д. Ушинского являются ключом к его системе логических упражнений; они в то же время ясно и отчетливо раскрывают перед нами тот реально-познавательный метод, который надо применять при проведении логических упражнений.

1. Умение ответить на вопросы: *кто это? что это?*

Первые логические беседы о конкретных предметах начинаются в I классе, с первых же дней пребывания детей в школе. Во время этих бесед речь идет о знакомых детям предметах или о новых, но о таких, которые тут же можно посмотреть, потрогать, узнать, для чего они нужны, например, классная доска, указка, мел.

На этих же уроках с большой пользой можно использовать картинки как с изображением отдельных предметов, так и сюжетного характера.

Во время этих бесед и надо учить детей отвечать на вопрос: кто это? (люди, животные) и что это? (все остальные предметы).

---

[1] К. Д. Ушинский. Детский мир и хрестоматия. Предисловие к первому изданию.

Из отдельных упражнений наиболее ценными являются следующие:

1. Подобрать и записать слова, отвечающие на вопрос: кто? – в том порядке, в каком даны картинки с изображением соответствующих предметов.

2. То же самое со словами, отвечающими на вопрос: что?

3. Распределить данные картинки с изображением отдельных предметов на две группы: а) первая группа – кто это? и б) вторая группа – что это?

4. То же самое и со словами, отвечающим на вопросы: кто? и что?

5. Ответить, например, на такие вопросы: кто живет в лесу? и что растет в лесу? кто живет на колхозном дворе? и что растет на колхозном огороде?

2. Распределение предметов по группам.

В программе для I класса предусматриваются упражнения в классификации (распределении) предметов по группам: учебные вещи, мебель, посуда, одежда, обувь и др.

В программе для II класса указаны следующие группы предметов: растения, животные, явления природы, орудия труда.

К. Д. Ушинский указывает следующие приемы работы над группами слов:

«Чтению каждой группы слов должна предшествовать классная беседа учителя с учениками о тех предметах, которые в группе поставлены. Так, например, еще не развертывая книги, учитель спрашивает учеников, как называются все предметы, находящиеся в классе. Потом, когда дети назовут каждый предмет и назовут громко, ясно, учитель начинает говорить с ними о каждом предмете отдельно, не пускаясь в излишние подробности.

Большею частью беседа эта должна отвечать на следующие простые вопросы: для чего предмет назначен? из какого материала он сделан? кто его сделал? Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвете предмета, его форме и частях. На одном или двух предметах можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче».

Если даются слова, обозначающие животных, то в этом случае беседа должна вестись по вопросам об образе жизни животных; о пище, которой они питаются; об устройстве органов для нападения и защиты, для принятия пищи и т. п.; о пользе и вреде этих животных для человека.

В каждом отдельном случае беседу надо вести именно о предметах, объединяемых в одну группу по какому-либо общему признаку. Во время беседы об этих предметах и следует познакомить детей с общим названием всей группы предметов, например: учебные вещи, игрушки, мебель, одежда и т. д.

После беседы дети по заданию учители рассматривают картинки с изображением тех предметов и называют каждый предмет, отвечая на вопрос: что это? или кто это?

Дальнейшая работа: чтение слов, обозначающих эти же предметы, и выполнение задания – написать эти слова в порядке картинок.

В таком же порядке ведется ознакомление учащихся и со словами другой группы.

Это – *первое упражнение.*

Второе упражнение состоит в том, чтобы научить детей отвечать на вопрос: это что такое?

Слова, обозначающие предметы двух уже знакомых детям групп, даются для чтения в перемешанном виде. «Учитель требует, чтобы при каждом слове ученик сказал: что это такое? – учебная вещь или игрушка?.. Прием этот можно разнообразить тем, что один ученик читает название предмета, а другой говорит, что это такое, третий опять читает название предмета, а четвертый говорит, что это такое и т. д...

После этого учитель требует, чтобы ученики читали одни названия игрушек, пропуская названия учебных вещей, и, наоборот, читали названия вещей, пропуская названия игрушек, что приучает детей читать молча».

Это упражнение заканчивается заданием составить и написать предложения, например, в таком виде:

Книга – учебная вещь. Кукла – игрушка.

Третье упражнение состоит в том, чтобы научить детей распределять предметы на группы. Слова, обозначающие предметы, например, двух групп, даются в перемешанном виде и детям предлагается сначала выписать названия предметов одной группы, а потом – названия другой группы.

3. Перечисление признаков предмета.

К числу логических упражнений надо относить и такую работу, как перечисление признаков предмета.

«Всякий предмет, установившийся в нашем сознании, – говорит К. Д. Ушинский, – есть не что иное, как более или менее постоянная совокупность подмеченных нами признаков».

Признаками называются такие свойства или такие части предмета, по которым можно узнать и отличить один предмет от других предметов.

Например, у стула имеются три признака: ножки, сиденье и спинка.

У табуретки только два признака: ножки и сиденье.

По этим признакам мы и узнаем табуретку и стул, различаем их.

У лошади такими признаками являются следующие: четыре высокие ноги, на них копыта, длинная голова, челка, грива, длинный хвост..

По этим признакам мы узнаем лошадей, различаем их от других животных.

Огурец по цвету зеленый, по форме продолговатый, длинный; внутри огурца семечки; они служат для размножения; огурец образуется из цветка.

Внутри помидора тоже находятся семечки; они также служат для размножения; помидор образуется тоже из цветка, но по форме помидор круглый, как шар, спелый помидор по цвету красный.

Как огурец, так и помидор – плоды (имеют семечки и образуются из цветка), и различаем их мы по форме и по цвету.

Учащиеся начальной школы должны научиться не только перечислять признаки предметов, но и определять характер этих признаков. Ученики должны различать такие признаки, которые принадлежат самому предмету и являются качествами (свойствами) предмета.

Эти качества, свойства предметов мы можем определять при помощи наших внешних чувств и выражать в словах, отвечающих на вопросы: *какой? какая?* или *какое?* Например, рассматривая *яблоко*, дети могут установить, что оно круглое или продолговатое (по форме), зеленое или красное (по цвету). А если попробуют есть яблоко, то узнают, какое оно по вкусу: кислое, сладкое или кисло-сладкое.

Признаками предметов являются, например, и действия предметов .

В программе для I класса выставлено требование – научить детей отвечать на вопрос – *что делает?* А в программе для II класса – научить детей отвечать на вопросы: *что делает? что делал? что будет делать?*

В том и другом классе работу надо начинать с наблюдений над теми действиями, которые выполняют сами дети по своей воле, а также и по заданию учителя.

Идея действия – это, как правильно указывал К. Д. Ушинский, – идея движения, изменения, т. е. явления, совершающегося во времени.

В III классе учащиеся должны научиться различать действия, совершаемые тем или иным действующим предметом, от действий, которые происходят с предметом и обозначаются словами, отвечающими на вопрос: *что происходит с предметом?* (Белье сохнет. Форточка открывается и закрывается.)

Учащиеся должны научиться различать и такие признаки, которые не принадлежат самому предмету, не являются его качествами или действиями, а показывают расположение предметов: *где предметы находится? как они расположены?*

Упражнения в перечислении признаков предметов и в определении каждого признака, по мнению К. Д. Ушинского, следует проводить на многих предметах.

Делать это надо при объяснительном чтении статей и на особых уроках по развитию речи, в самой тесной связи со словарной работой и с работой по построению предложений.

4. Сопоставление предметов по сходству и различию по другим признакам.

Логические упражнения не должны ограничиваться только распределением предметов по группам и установлением признаков этих предметов, но они должны преследовать и еще одну цель: научить детей сравнивать предметы, находить в них сходство и различие. Эти упражнения, по мнению К. Д. Ушинского, надо проводить как можно чаще. «Следует сделать, – говорит он, – возможно более упражнений с различиями самых сходных предметов и в отыскании сходства между самыми различными». Например, сходство между сосной и елью состоит в том, что сосна и ель – деревья, что их цветы заключаются в шишках, что вместо листьев у них хвоя, что эту хвою они постепенно меняют. Различие между сосной и елью состоит в том, что ветки у них расположены различным образом, что иглы на ели расположены поодиночке, каждая игла отдельно, а на сосне – всегда по две иглы разом, что кора сосны имеет красноватый цвет, а кора ели – темнокоричневый, что сосна любит сухую, песчаную почву, а ель – влажную глинистую.

Сравнивать предметы надо и по другим признакам, например, животных: по роду пищи (чем питаются?), по способам защиты (чем защищаются?), по внешнему покрову (чем покрыты?), по способам передвижения (как передвигаются?), по голосам (кто как кричит?), по месту обитания (где живут?), по пользе или вреду для человека (какую пользу или какой вред приносят?).

Предметы можно различать еще и по количеству (в одном классе пятнадцать парт, а в другом – двадцать).

Предметы можно сравнивать и по таким признакам, как по длине (что длиннее и что короче?), по высоте (что выше и что ниже?), по толщине (что толще и что тоньше?), по ширине (что шире и что уже?).

5. Упражнения в образовании положительных и отрицательных суждений.

«Находить сходство и различие между предметами и приписывать им какие-либо признаки, – говорит К. Д. Ушинский устами отца в статье «Суждение», – значит, судить, рассуждать». «Если я говорю, что у лошади нет рогов, а у коровы нет гривы; что у льва втяжные, острые когти, а у лисицы пушистый хвост, – то, значит, я приписываю предметам те или другие

признаки, или рассуждаю. Суждения, как ты видишь, – говорит отец сыну, – могут быть отрицательные и положительные. Положительным называется такое суждение, в котором я приписываю предмету какой-нибудь признак; отрицательным – такое, в котором я утверждаю, что какого-нибудь признака в предмете нет».

Упражнения в образовании положительных и отрицательных суждений следует проводить на уроках грамматики при ознакомлении учащихся с предложениями различных видов, на уроках объяснительного чтения, на особых уроках по развитию речи, а также на уроках естествознания, географии, истории и арифметики.

6. Видовые и родовые признаки.

Следующая задача логических упражнений – дать ученикам элементарное понятие о родах и видах, научить детей различать признаки видовые и родовые.

«Видовыми признаками называются, – говорит К. Д. Ушинский, – те признаки, по которым один предмет отличается от других предметов того же рода, как особый вид этого рода»; а родовыми признаками называются «те признаки, по которым предмет причисляется к известному роду предметов».

Например, «лошадь на всех млекопитающих похожа тем, что питает жеребят своим молоком; а отличается от других млекопитающих тем, что у нее на ногах по одному копыту». От других видов лошадиного рода лошадь отличается хвостом и ушами. Например, у осла, как и у лошади, на ногах по одному копыту; но «у осла уши длинные и хвост коровий».

Упражнения в отыскании видовых и родовых признаков, по мнению К. Д. Ушинского, должны проводиться устно и письменно «для возможно большего числа предметов».

Умение различать видовые и родовые признаки является необходимым условием для упражнений в определении предметов по их признакам. «Тот имеет ясное понятие о предмете, кто умеет указать род, к которому предмет относится, и перечислить отличительные признаки, которыми этот предмет отличается от других предметов».

«Перечислить все те отличительные признаки, которые заключаются в понятии предмета, значит определить предмет».

«Чтобы определить предмет, должно сравнивать его с другими предметами того же рода и отыскивать его отличительные признаки».

Эти указания К. Д. Ушинского надо применять не только при определении вещественных предметов (вода, дерево, сосна, лошадь и т. д.), но и при грамматических и всяких других определениях, предусмотренных программой для начальных школ, особенно по естествознанию и географии.

Образец работы по определению предметов К. Д. Ушинский дает на примере воды. Путем сравнения с другими предметами дети сумеют установить следующие отличительные признаки воды: «Вода – жидкое тело; вода – жидкость прозрачная, бесцветная, не имеет запаха и вкуса».

Каждым из этих признаков *должен* быть установлен путем сравнения и проверки (наблюдения и опыты;.

7. Упражнения в отыскивании явлений, их причин и следствий.

Ясное представление о предметах, умение определять предметы путем перечисления их признаков – необходимое условие для того, чтобы научить детей различать причины и следствия в явлениях.

«Всякое явление непременно имеет причину, и без причины не бывает никаких явлений».

Отец. Как ты думаешь, какая причина того явления, что зимою вода замерзает? Сын. Холод. Отец. А какая причина того явления, что крылья мельницы вертятся? Сын. Ветер. Отец. А какая причина ветра? Сын. То, что воздух нагревается солнечными лучами неодинаково в разных местах. Отец. Теперь ты знаешь, что такое причина. То, что происходит от той или иной причины, называется следствием. Какая причина может превращать кусок воску в жидкость? Сын. Жар. Отец. Какое будет следствие, если кусок воску положить на горячую плиту? Сын. Он растопится и потечет, как вода. Отец. Теперь ты знаешь, что такое явление, что такое причина и что такое следствие. Чем больше ты будешь учиться, тем больше будешь узнавать явлений, понимать их причины и знать, от каких причин каких должно ожидать последствий...

Упражнения в отыскании явлений, их причин и следствий очень важны, и эти упражнения надо проводить возможно чаще: наблюдения над окружающей природой, объяснительное чтение статей по естествознанию, географии и истории.

Умение выяснять причины явлений окажется весьма ценным и при чтении художественных произведений, например, при анализе поступков действующих лиц, при оценке их поведения.

8. Умение различать общее и частное.

Работа по определению существенных признаков предметов, а также и по уяснению причин и следствий наблюдаемых явлений дает достаточный материал для того, чтобы научить детей различать в предметах и явлениях частное и общее, делать на этой основе правильные обобщения, приходить к пониманию общего через изучение единичных предметов и явлений и находить общее в единичных предметах и явлениях.

Задача учителя в данном случае заключается в том, чтобы руководить процессом образования у детей элементарных понятий по естествознанию, по географии, по истории, по русскому

языку, по математике (арифметика и начатки геометрии), по грамматике.

Каждое понятие является результатом обобщения. Для сознательного овладения тем или иным понятием надо знать единичные предметы, их свойства, особенности, связи с другими предметами, надо уметь правильно находить общее в единичных предметах и явлениях, отделять существенное от несущественного, главное от второстепенного. Необходимые знания и умения могут быть усвоены учащимися лишь только при помощи учителя, под его непосредственным руководством.

Образец такого руководства по теме «Плоды растений» (IV класс) дает, например, М. Н. Скаткин в своей статье «Образование элементарных понятий в процессе обучения естествознанию». («Советская педагогика», 1944, № 4).

«Дети на предыдущих занятиях научились различать у растений корень, стебель, лист, цветок. Учитель вызывает ученика к своему столу и предлагает показать на живом растении (например, на помидоре) все эти части растения.

Учитель: Дети, что еще есть у растения, кроме корней, стебля, листьев и цветов?

Ученик: Еще есть помидоры (указывает плоды).

Учитель. А какая это часть растений, кто из вас знает? (Дети не знают.) Это плоды. Теперь подойди, Сережа, к столу, найди и покажи плоды мака (растения могут быть взяты и иные). А ты, Митя, покажи плоды у огурца. Теперь рассмотрите эти плоды. Какого они цвета?

Ученик: Помидоры – красные, огурцы – зеленые, мак – желтый.

Учитель: А форма у плодов одинаковая?

Ученик: Форма разная: помидор, как шар, огурец – длинный, а мак – как наперсток или маленькая рюмочка.

Учитель: А вкус у этих плодов одинаковый?

Ученик: Нет, разный.

Учитель: Выходит, что все плоды разные, не похожи друг на друга. А почему же их тогда называют одинаково: «плоды»? Может быть, они все-таки чем-нибудь похожи друг на друга, может быть, у них есть и что-нибудь общее?

Ученик: Это плоды, потому что мы их едим, они вкусные.

Учитель: А мясную котлету ты тоже ешь, она вкусная! По-твоему, котлета тоже плод?

Ученик: Нет, котлета не плод, она не растет на растении. Плоды растут на растении.

Учитель: Верно, плоды растут на растении. А листья, цветы тоже растут на растении. Как же отличить от них плоды? (Ученики не могут дать ответа.) Ну, я помогу вам. Давайте-ка разрежем плоды и посмотрим, что у них внутри. (Вызванный ученик разрезает помидор, огурец, коробочку мака и показывает ученикам.)

Ученик: Я знаю, я догадался, чем они похожи: у них внутри семена!

Учитель: Верно! Во всех плодах есть семена. Давайте зарисуем наши разрезанные плоды и запишем этот вывод.

Далее учитель предлагает детям рассмотреть яблоко, грушу, ягоду рябины, плод желтой акации. Дети разрезают в находят семена. Все это – тоже плоды.

Учитель: А из чего образуются плоды?

Ученик: Плоды вырастают из цветов. (Показывает цветок огурца с утолщенной завязью, затем маленький огурец, на конце которого сохранялась желтые лепестки венчика.)

Вывод записывается на доске и в тетрадях: «Плод образуется из цветка».

Учитель: Каково значение плодов для растения?

Дети без труда дают ответ на этот вопрос: в плодах семена, а семена служат для размножения растений. Этот вывод тоже записывается.

Подводя итоги, учитель еще раз обращает внимание детей на существенные общие признаки плода: 1) плод развивается из цветка; 2) в плоде семена; 3) содержащиеся в плоде семена служат для размножения растений.

Таким образом на данном уроке учитель привел детей к первичному обобщению – образовал элементарное понятие «плод». Сущность методики, которую применил для этого учитель, состоит в том, что он в единичном (помидоре, огурце, маке, яблоке, груше и т. д.) помог ученикам найти (выделить, увидеть) общее – существенное для всех плодов: раскрыл в доступной «для детей форме сущность понятия «плод». Чтобы сознательно усвоить материал, ученик обязательно сам должен над ним поработать; чтобы привести учащихся к первичным обобщениям, нужно дать им возможность наблюдать конкретные предметы и явления, сравнивать их, находить сходство и отличие, отбрасывать второстепенное. Все это, конечно, должно делаться под руководством учителя и с его помощью».

Образцы работы по образованию у учащихся элементарных грамматических понятий даны в главе «Грамматика и правописание», например, по теме «Состав слова» (корень, приставка, суффикс).

Умение различать общее и частное необходимо как при изучении грамматических определений, так и при усвоении таких написании слов, которые могут быть подведены под определенное правило.

Это умение различать общее и частное нужно и на уроках объяснительного чтения. Например, в басне Крылова «Волк и журавль» сказано: «Что волки жадны, всякий знает» (это общее положение относится ко всем волкам), следовательно, и тот волк, о котором рассказано в басне, тоже жадный (частный случай), и что жадность является причиной происшедшей с ним беды: «Он костью чуть не подавился».

Разнообразные логические упражнения в I–IV классах, как это уже неоднократно указывалось раньше, должны проводиться в самой тесной связи со всеми учебными занятиями по русскому языку и по другим учебным предметам.

Б. СЛОВАРНАЯ РАБОТА.

Задачи словарной работы в начальной школе должны заключаться в следующем:

а) в уточнении значений имеющегося у детей запаса слов,

б) в расширении словаря детей путем обогащения круга детских представлений и понятий;

в) в активизировании детского словаря, т. е. в расширении того запаса слов, которым дети должны активно пользоваться в различных случаях семейной, школьной и общественной жизни.

Словарная работа содействует развитию мышления учащихся, так как при изучении значений слов детям приходится совершать наиболее ценные процессы высшей деятельности сознания: сравнивать, находить общее, определять различие, делать обобщения.

Работа над словарем имеет большое значение и для выработки у детей навыков правописания. Ученики должны не только усваивать правильные значения слов, но и навыки правильного написания этих слов. Во всех классах начальной школы словарная работа должна проводиться систематически как на уроках русского языка, так и в связи с различными видами школьных занятий по всем остальным учебным предметам.

1. Название предметов.

Сначала надо упражнять в названии тех предметов, которые дети видят перед собой. Такими предметами, в первую очередь, будут, конечно, предметы классной обстановки, а также и те предметы, которые учитель будет приносить в класс в качестве наглядных пособий, например, плоды, овощи, некоторые инструменты и т. д. После этого надо будет поупражнять детей в названии предметов, изображенных на рисунках. Одна группа рисунков может быть составлена по принципу подбора слов, обозначающих однородные по назначению предметы, например: стул, стол, скамейка... (мебель), репа, морковь, лук, огурец... (овощи), топор, пила, молоток... (инструменты) и т. д.

Другая группа картинок может иметь тематический характер, например: «Летом в лесу» (сосны, ёлочки, солнце, белый гриб, мухомор, заяц, мальчик, девочка, корзинка, лукошко).

Упражнения в названии предметов можно проводить и на основе детских представлений по воспоминаниям: «Что видели в колхозном поле весной? летом? Что видели в лесу? на реке? на озере?» «Что собирали осенью в колхозном саду? на колхозном огороде?» и т. д.

2. Название действий.

Упражнения в названии действий лучше всего проводить в следующем порядке: а) сначала название тех действий, которые совершаются в классе (р и с у е т: Таня рисует; ч и т а е т: Юра читает); б) название действий, воспроизводимых учениками по заданию – показать, как работают с тем или иным инструментом (р у б и т: показ, как рубят топором; п и л и т: показ, как пилят пилой и т. д.); в) название действий людей и животных, изображенных на рисунках или на картинах.

От упражнений в названии действий и в самостоятельной записи слов, обозначающих действия, надо вести учащихся к составлению и самостоятельному записыванию сначала нераспространенных, а затем и распространенных предложений. Эта работа должна заканчиваться составлением небольших устных сочинений и самостоятельной записью этих сочинений.

3. Определение предметов по цвету и вкусу.

Примерные виды упражнения: а) ответы на вопросы: «Каковы предметы по вкусу? – сахар,... редька...» и т. д. и «каковы предметы по цвету? – сахар,... репа,.. яблоко...» и т. д.; б) выполнение задания: «Назвать предметы сладкие, горькие, кислые,... соленые...» и т. д.; в) угадывание названий предметов при указании на то, какими эти предметы бывают по цвету, по вкусу и по другим признакам; например: белый и сладкий (сахар), сладкая, желтая, круглая (репа) и т. д.

Работу надо проводить таким образом, чтобы каждый из учеников умел, во-первых, правильно указать признаки предметов, по цвету, по вкусу, а в дальнейшем и по другим признакам (по форме, по материалу, из которого сделан предмет, и т. д.) и самостоятельно записать названия предметов и их признаков, во-вторых, составить и самостоятельно записать предложения с использованием слов – названий предметов и слов, обозначающих признаки этих предметов, и, в-третьих, использовать те и другие слова при составлении небольших сочинений с последующей самостоятельной записью этих сочинений.

4. Работа над словами противоположного значения (антонимы).

Работа со словами противоположного значения, начатая в I классе, продолжается и в следующих классах. В I классе дети знакомились с такими словами противоположного значения, которые обозначают признаки конкретного характера (больше – меньше, выше – ниже, толще – тоньше и т. д.). Во II и следующем классах необходимо познакомить детей с такими словами противоположного значения, которые служат для обозначения отвлеченных понятий (радость – горе, храбрость – трусость и т. д.). В I классе для сопоставления берутся только слова – названия предметов, а, начиная со II класса, для этой цели надо брать и слова – названия действий (приехал – уехал, входит – выходит, подходит – уходит и т. д.) и слова – названия качеств предметов (теплый – холодный, сильный – слабый, трудолюбивый – ленивый, смелый – трусливый и т. д.), а также и другие слова (рано – поздно, быстро – тихо, в гору – под гору, вверху – внизу и т. д.).

Задача, стоящая перед учителем, заключается в том, чтобы научить детей различать антонимы по их значению и правильно пользоваться ими в своей речи.

Работа с антонимами может проводиться с использованием следующих приемов: а) подыскивание к данным словам (радость, находка, шум и т. д.) слов противоположного значения, но данных в другом порядке (потеря, тишина, горе и т. д.); б) вставка в предложения пропущенных антонимов, выбираемых из числа данных в отделе для справок; в) замена в связном тексте выделенных слов словами противоположного значения, меняющими смысл всего текста (рано вместо слова поздно, быстро вместо слова медленно и т. д.).

Работа со словами противоположного значения продолжается и в старших классах начальной школы, но там она приобретает более разнообразный и более углубленный характер. Например, в связи с характеристикой Жилина и Костылина, с оценкой их действий и поступков («Кавказский пленник», рассказ Л. Н. Толстого), могут быть использованы следующие слова с противоположным значением:

Жилин.	Костылин.
а) Смелый, храбрый.	а) Трусливый.
б) Энергичный, предприимчивый.	б) Вялый, ленивый.
в) Мастер на все рукн.	в) Ничего не умеет делать.
г) Хороший товарищ.	г) Плохой товарищ.

Подбор слов противоположного значения может быть использован не только для характеристики лиц противоположного характера, но и для описания той обстановки, тех условий, в которых живут люди, а также и при сравнении результатов работы, проведенной, например, на грядках пришкольного огорода, по уходу за животными и растениями в живом уголке и т. д.

В каждом отдельном случае слова противоположного значения надо подобрать, правильно записать в тетради, а затем использовать их при составлении не только предложений, но и связных текстов, с последующей самостоятельной записью тех и других.

5. Работа над омонимами.

Омонимы, т. е. слова, одинаковые по звуковому составу и различные по значению, могут быть поняты только в предложениях. К числу таких слов относятся, например, следующие: ключ (от замка и ключ воды, бьющей из земли), полка (полка для книг; началась полка огородов), лук (вырос лук в огороде; сделал лук и стрелы и стал стрелять в цель из лука), цель (цель в цель), град (град – город и град – атмосферный осадок) и т. д.

Основные приемы работы над омонимами сводятся к следующему: а) уяснение значения того или иного омонима в данном предложении и б) придумывание учениками своих предложений с данными омонимами. Например, при чтении «Сказки о царе Салтане» ученикам встретится слово град: «Град на острове стоит». Работа над этим словом должна заключаться, во-первых, в указании на то, что в этом предложении слово град означает город: «Город на острове стоит» (замена словом город слова град); во-вторых, в выделении слова град из слов Ленинград (город Ленина), Сталинград (город Сталина); в-третьих, в выяснении того, что кто из учеников, где и когда видел, как падает на землю град (атмосферный осадок).

После этого дети уже будут знать два значения слова град и в своей речи сумеют правильно использовать это слово в том и другом значении.

Слово коса имеет, например, три значения: коса у девушки, коса – орудие труда и коса – узкий выступ земли в море. С каждым из этих трех значений слова коса надо знакомить детей по мере того, как это слово в различных его значениях будет встречаться детям, чтобы затем, например, в III или IV классе, обобщить, систематизировать проведенную в разное время работу над одним и тем же словом. То же самое надо делать и с другими словами-омонимами.

6. Работа над синонимами.

Синонимы, т. е. слова, сходные но значению, но различные по звуковому составу, служат для более ясного и точного выражения той или иной мысли в речи. Синонимы ценны в двух отношениях: а) дают возможность передавать самые разнообразные смысловые оттенки одному и тому же понятию, одной и той же мысли и б) позволяют избегать повторения одних и тех же слов и выражений при связном изложении своих мыслей.

Разнообразные виды работы над синонимами приходится проводить на уроках классного чтения, а также и на уроках по развитию устной и письменной речи учащихся. С термином синоним знакомить учащихся не следует.

Первые же опыты в различении слов-синонимов по их смысловым оттенкам надо связывать, во-первых, с работой над лучшим пониманием читаемых произведений, о чем уже говорилось в главе «Объяснительное чтение»; во-вторых, со специальными упражнениями по подбору и осмысливанию слов-синонимов, и, в-третьих, по использованию слов-синонимов в своей устной и письменной речи (изложения и сочинения).

Работу по подбору и осмысливанию слов-синонимов надо проводить во всех классах, но только на разном материале, в различных формах и с применением различных методических приемов. Ближайшей целью этих упражнений в каждом классе

должна быть подготовка детей к использованию изучаемых слов в устном пересказе и в письменном изложении прочитанного, в устных и письменных сочинениях по картинкам или по картине, а также и на темы из жизни самих детей.

Задача заключается в том, чтобы научить детей не случайно, а оправданно выбирать из целого ряда слов-синонимов самое подходящее слово для данного конкретного случая.

Если ученики должны рассказать о том, как кошка поймала птичку, например, воробья, то в этом случае им придется подумать над выбором такого слова, при помощи которого можно было бы показать, что воробей-то был не один, а вместе с другими воробьями. Таким словом в данном случае должно быть слово стайка (стайка воробьев). Не стая, не стадо, не табун, а именно стайка. Ученики должны объяснить, почему надо сказать стайка воробьев и в каких случаях надо говорить стая (стая галок, стая ворон), стадо (стадо коров) и табун (табун лошадей).

Если стайка воробьев была на крыше, а потом очутилась на земле, то как надо сказать об этом: слезла, сползла, спустилась или слетела (слетела с крыши и села на землю).

Такую же работу надо будет провести и над словом клевали (воробьи клевали крошки), не ели, не кушали, не глотали, а именно клевали. В связи с этим ученики III класса поймут, почему у Пушкина вместо слова клюв употреблено слово клев: «Клёв кровавый навострил» (о коршуне в «Сказке о царе Салтане»).

Допустим, что воробьи клевали крошки хлеба, которые им бросала маленькая девочка (Нина), то как надо сказать: сидели и клевали, стояли и клевали, ходили и клевали, бегали, и клевали или прыгали и клевали.

Придется подумать ученикам и над тем, как лучше сказать о кошке: пришла, прибежала, приползла или подкралась; взяла, изловила, поймала, схватила или цапнула (воробья).

Работа по отбору нужных слов, как видим, неотделима от работы над содержанием той или иной определенной темы.

Одна работа с необходимостью вызывает другую, и обе поддерживают и крепят друг друга. В этом выражается связь словарной работы с работой над связным текстом (сочинения и изложения). В то же время в этом кроется основа для установления связи словарной работы с работой по правописанию. Отобранные слова надо не только помнить, держать в памяти, чтобы затем использовать их в сочинении или в изложении, но и уметь правильно написать их. В приведенном выше случае такими словами являются следующие: маленькая девочка, станка воробьев, с крыши, воробьи, крошки, клевали, подкралась, цапнула.

Такой подход к словарной работе должен быть во всех классах начальной школы. Различие будет заключаться лишь в содержании работы по теме, в большей или меньшей трудности этого содержания, в характере и количестве подбираемых слов.

К числу специальных упражнений по ознакомлению учащихся со словами-синонимами могут быть отнесены следующие:

а) нахождение синонимов в данном тексте и выяснение различия между ними;

б) подбор синонимов к данному слову и выяснение различия между ними;

в) расположение данных синонимов по их значению в порядке восходящей или нисходящей степени качества;

г) составление предложений или небольших связных рассказов с данными синонимами.

А. М. Горький в предисловии к первому сборнику произведений пролетарских писателей, говоря о том, что мешает писателю-рабочему изложить свои впечатления ярко и точно, т. е. художественно, особо выделяет следующую помеху; «а самой крупной помехой является недостаток слов – невозможность выбрать из десятка их самое простое и самое красивое».

Этим указанием Л. М. Горького надо руководствоваться и при проведении словарной работы с учащимися начальной школы: систематически увеличивать и упорядочивать запас слов у детей и приучать их сознательно выбирать нужные, самые простые, следовательно, и самые красивые слова для выражения своих впечатлений, чувств и мыслей.

7. Работа над сравнениями, эпитетами и метафорами.

Задача учителя начальной школы заключается не только в том, чтобы работать над точностью и ясностью, но и над образностью речи учащихся.

Наибольшая образность и выразительность речи достигается умелым и правильным использованием сравнений, эпитетов и метафор. Термины – эпитет, метафора – детям не должны сообщаться.

а) Сравнения.

Почти в каждом художественном произведении имеются сравнения. Работу над сравнениями прежде всего и следует проводить в плане анализа читаемых текстов, чтобы затем перейти к творческим опытам самих учащихся в связи с сочинениями.

Из отдельных приемов, дающих ученикам возможность лучше понять значение сравнения, как одного из элементов образной речи, можно указать следующие:

а) подыскивание к данным сравнениям подходящей первой части предложения (... как вихрь; ... как пестрый ковер; ... как из ведра и т. д.);

б) подыскивание к данной первой части предложения наиболее подходящего сравнения («Дожь лил..,», «Луг расстилается перед нами ...», «Хорошо по горе пролететь ...» и т. д.).

Образцы сравнений, использованных учениками в своих сочинениях: «Дождь лил, как из ведра» («Как гроза нас застала в лесу»); «Сирена протяжно завыла, словно заплакала» («Воздушная тревога»); «Потом Миша сказал: «Я сейчас сделаюсь бабой». Он повалился в снег и стал валяться. Потом он встал и стоит, как чучело» («Снежная баба»).

б) Эпитеты.

Эпитет – образное поэтическое определение. Поэтические определения надо отличать от простых определений. Простое определение служит для точного обозначения конкретных признаков того или иного предмета: золотое кольцо, красная лента, горячее железо и т. д.

Поэтические же определения служат для образного, живописного обозначения какого-либо характерного признака, свойственного данному предмету: золотое сердце, красная весна, горячее желание, горячая схватка и т. д.

Работу над эпитетами, в первую очередь, надо проводить в связи с чтением и разбором художественных произведений, и в каждом из следующих старших классов эта работа должна принимать все более углубленный характер, например, в связи с характеристикой действующих лиц, с описанием той обстановки, в которой происходит действие и т. д.

Из отдельных приемов работы над эпитетами можно указать следующие:

а) вставка в данный текст пропущенных эпитетов;

б) подбор подходящих эпитетов к одним и тем же словам, данным в разных темах (например, к слову ветер в теме «Летом» и в теме «Зимой», к слову дождь в теме «Весна» или «Лето» и в теме «Поздняя осень» и т. д.);

в) придумывание предложений на слова с данными эпитетами (кудрявая березка – «На опушке леса растет кудрявая березка»);

г) употребление одного и того же имени прилагательного то как определения, то как эпитета (сладкий: «Сладкий мед» и «Сладкий отдых»).

Наблюдения над учащимися показывают, что в активном словаре учащихся начальной школы преобладают имена существительные и глаголы и в очень ограниченном количестве встречаются имена прилагательные, т. е. слова, обозначающие качества и свойства предметов.

Этим обстоятельством и надо объяснить то, что и устной и письменном речи детей, обучающихся в начальной школе, редко встречаются не только эпитеты, но и простые определения.

Задача, стоящая перед учителем, заключается и том, чтобы учить детей различать и обозначать словами не только предметы и их действия, но и качества предметов, Только при этом условии учитель сумеет повести работу так, что у детей будет увеличиваться количество слов, обозначающих качества, признаки предмета, и дети научатся не только различать образные определения от простых, но сознательно употреблять те и другие в своей речи.

в) Слова в переносном значении.

Очень немногие слова употребляются только в одном значении.

По большей части название какого-либо предмета, действия и качества переносится на другие предметы, действия и качества, и, кроме основного значения, слово приобретает целый ряд переносных значений. Например: «Сокол – птица» и «Сталинский сокол» (советский летчик); «Ястребок – птица» и «Советский ястребок» (самолет); «Крылья птицы» и «Крылья самолета»; «Кукушка – птица» и «Вражеская кукушка» («Кукушка» – враг); «Молоко кипит» и «Бой кипит»; «Люди заговорили» и «Пушки заговорили»; «Люди замолчали» и «Пушки замолчали»; «Море волнуется» и «Улица волнуется»; «Полено горит» и «Сердце горит»; «Золотое кольцо» и «Золотое сердце»; «Свежие продукты (питания)» и «Свежие силы»; «Горячая вода» и «Горячая схватка» и т. д.

Слова в переносном значении постоянно применяются в обыденной речи, но особенно широкое приложение находят в речи художественной, так как они дают не простое обозначение предмета, а образное.

Работа над словами в переносном значении, конечно, в доступной для учащихся форме, начинается уже с I класса при чтении сказок, басен, рассказов и стихотворений.

Объяснение слов в переносном значении надо проводить таким образом, чтобы слово в одном случае было употреблено в прямом значении, а в другом случае – то же самое слово выступало уже в переносном значении.

Отдельные приемы учебной работы, указанные для сравнений и эпитетов, могут быть применены и при ознакомлении детей со словами, употребляемыми в переносном значении.

8. Уяснение значения слов путем грамматического анализа их.

Во многих случаях дети лучше поймут значения слов, если им объяснить смысловые значения морфологических частей слов (корень, приставка, суффикс).

а) Корень слова.

Работу по уяснению значений слов путем анализа корня можно проводить, пользуясь следующими приемами:

а) сопоставление названия предмета с соответствующим ему названием действия; например: сад – садить, плетень – плести; роща – росла; клюв – клюют; рыло – рыть; копилка – копить; мыло – мыть; молотилка – молотить; каток – кататься и т. д.

б) выделение в слове корня и в связи с этим определение назначения предмета, обозначаемого этим словом; например: рукавица (корень рука: в рукавицу всовывается рука); наперсток (корень перст – палец; в наперсток всовывается палец – перст); перчатка (корень перст – палец); перчатка надевается не на всю руку, а на каждый палец в отдельности; солонка (корень – соль; в солонку насыпается соль) и т. д.;

в) подбор однокоренных слов, в связи с этим уяснение значения каждого из них и составление предложений с этими словами: например: снег, снежинки, снежки, подснежник («Белый снег покрыл землю», «Падают белые снежинки», «Дети играют в снежки», «Из-под снега выглянул первый весенний цветок – подснежник» и т. д.);

г) выделение в слове корня и в связи с этим уяснение прямого и переносного значения этого слова; например: в слове опешил («Опешил бедный мой Степан») корень – пеш; опешил – в бою, из конного стал пешим – попал в затруднительное положение;

д) уяснение общего значения в словах, образованных от одного и того же корня, и в связи с этим уточнение значения каждого из этих слов; например: уши, наушники, подушка, ушат; сад, садить, садовник, пересадка, рассада и т.д.;

е) разложение сложного слова на слова, из которых образовано слово, например: пулемет – пуля + метать, миномет – мина + метать и т. д.

б) Суффиксы.

Роль суффиксов в словообразовании заключается в том, что они придают словам новые, добавочные значения (дом – домик, маленький дом; дом – домище – очень большой дом) и служат для образования новых слов (лес, лесник, лесная дача). Задача учителя заключается в том, чтобы при объяснении слов, образованных с помощью тех или иных суффиксов, делать понятным для детей то добавочное значение, которое придано слову с помощью суффикса.

В связи с изучением суффикса в III и IV классах учитель должен поупражнять детей в образовании новых слов от данных корней

с помощью знакомых суффиксов. При этом виде работы необходимо особое внимание уделять тому, чтобы дети не просто упражнялись в образовании новых слов, но и составляли с этими словами осмысленные предложения, так как каждое слово приобретает конкретное значение в законченном по смыслу предложении.

в) Приставки.

Роль приставок в словообразовании заключается в том, что они вносят изменения в основное значение слова, иногда на прямо противоположное; например: открыл – приоткрыл, закрыл.

Приставки особенно часто употребляются с глаголами, обозначающими направление действия; они дают возможность обозначать различные видоизменения направлений действия (вышли – ушли – зашли – перешли; выбежали – убежали – забежали и т. д.).

Из отдельных приемов работы с приставками можно указать следующие:

а) образование новых слов от данных корней с помощью приставок; составление предложений с этими словами;

б) подбор слов противоположного значения по данному образцу (уехал – приехал, выбежал – забежал и т. д.); составление предложений или небольших рассказов с этими словами;

в) уяснение значений слов, образованных от одного и того же корня, но с помощью разных приставок (надрезать – подрезать – отрезать – срезать – вырезать и т. д.); составление предложений с этими словами;

г) вставка в предложения слов, образованных с помощью приставок.

9. Составление словариков.

Начиная уже с I класса (второе полугодие), следует проводить такой вид словарной работы, как подбор и записывание слов на какую-либо тему, например, сезонного характера. Для I и II классов такими темами могут быть следующие: «Зимние забавы детей» (лыжи, коньки, санки, салазки, снежки и т. д.), «Весна идет» (солнце, сосульки, проталинки, подснежник, пролески, ручеек и т. д.), «За грибами» (раннее утро, сосновый бор, белый гриб, рыжики, лисички, мухомор, корзинка, лукошко и т. д.), «Рыбная ловля» (удочка, удилище, леска, крючок, поплавок, окунь, ерши и т. д.).

Упражнения в подборе и записывания слов должны сопровождаться составлением предложений с этими словами, чтобы затем эти же слова и предложения можно было использовать в работе над изложениями и сочинениями.

Такую же работу по составлению словариков следует проводить при подготовке детей к сочинениям на различные темы, например: «Мой выходной день», «Первая поездка в город (или в колхоз)», «Как мы праздновали годовщину Великой Октябрьской социалистической революции», «Первая премия».

Во всех классах начальной школы работа по составлению своих словариков может проводиться в связи с экскурсиями в лес, на реку, в колхозное поле, в зоологический сад, в парк культуры и отдыха, в связи с работой в живом уголке, на пришкольном земельном участке и т. д.

Словарики в этих случаях могут составляться не только путем записывания нужных слов, но и путем подбора к этим словам готовых картинок и своих рисунков.

10. Элементарные наблюдения над изменениями в языке.

Учащимся III и IV классов при чтении художественных произведений приходится очень часто сталкиваться с такими словами и оборотами речи, смысловое значение которых может быть уяснено детям только лишь на основе тех изменений, которые произошли в языке со времени Октябрьской революции.

Многие старые слова, встречающиеся в произведениях художественной литературы, совершенно выпали из современного словаря (царь, царица, дворяне и т. д.).

В целом ряде случаев произошло изменение социальной оценки слов (барин, барыня – положительная оценка изменилась на отрицательную).

Во многих случаях на смену старым словам пришли новые слова, и эта замена является следствием тех изменений, которые произошли в самой структуре классового общества (приют и детдом, прислуга и домработница, городовой и милиционер, жалованье и зарплата и т. д.).

Появились новые слова для обозначения новых фактов, новых явлений и новых люден современной жизни: комсомолец – комсомолка; колхозник – колхозница, стахановец, сталинский сокол (летчик), Герой Советского Союза, Герой Социалистического труда и т. д.

Широкое, массовое распространение получили слова интернационального значения: марксизм, социализм, коммунист, пролетарий и т. д. Многие русские слова стали словами интернационального значения: СССР, большевик в т. д.

Во время Великой Отечественной войны в нашем языке появились новые слова, а многие слова нашей обычной речи приобрели другое, новое значение. Вражеского стрелка, прячущегося на деревья, стали называть «кукушкой». Небольшой по размерам советский самолет-истребитель стал называться «ястребком». Слова: о ч е р е д ь, т о ч к а и др. – приобрели новое, добавочное значение: пулеметная очередь, огневая точка и т. д.

От слова чесать образовалось слово с новым значением: прочесать лес.

Наблюдения над изменениями, которые произошли и происходят в русском языке, должны проводиться, во-первых, в связи с чтением, во-вторых, в связи с активным участием детей в общественной жизни, и, в-третьих, в связи со специальными упражнениями по расширению и уточнению словаря учащихся.

Из отдельных приемов словарной работы можно указать следующие:

а) подбор и выписывание слов, вышедших из употребления, и слов, пришедших им на смену (приют – детдом, прислуга – домработница и т. д.) и в связи с этим разъяснение причин этого явления;

б) подбор и выписывание слов, вышедших из употребления, например, при чтении сказок Л. С. Пушкина («Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане») и в связи с этим разъяснение причин отмирания этих слов;

в) составление тематических словариков новых слов, т. е. слов, появившихся в нашем языке со времени Октябрьской революции (примерные темы: «Советская армия», «Колхоз», «Пионеры» и т. д.);

г) составление словарика интернациональных слов.

В. РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ.

Работа над предложением должна проводиться в самой тесной связи со словарной работой, так как слова конкретное значение приобретают только в предложении.

Работа над предложением, в свою очередь, должна сопровождаться работой над связной речью, так как одной из важнейших задач обучения в I–IV классах является выработка в детях умения выражать свои и чужие мысли в связной речи.

Работа над предложением является, таким образом, связующим звеном между словарной работой и работой над связной речью.

Применительно к потребностям учащихся I и II классов система работы над предложением впервые и наиболее тщательно была разработана К. Д. Ушинским.

Разработанную им систему К. Д. Ушинский назвал «практическим упражнением в языке».

«Из всего нашего изложения первоначальной дидактики родного языка, – пишет К. Д. Ушинский, – видно само собою, что главное центральное понятие, вокруг которого более или менее группируются все остальные и по которому мы располагаем даже и самую нашу грамматику, есть практическое упражнение в языке, устное и письменное».

Основное в этой системе заключается в следующем: а) работа над отдельными словами, но только в осмысленных задачах;

б) вслед за работой над отдельными словами должна следовать работа по построению предложений с изученными словами; в) работа над предложениями, в свою очередь, должна сопровождаться работой над связной речью детей; г) все виды упражнений над словом, над предложением, над связной речью должны быть и устные и письменные, причем устные упражнения должны предшествовать письменным; д) практические упражнения в языке надо проводить «без всяких терминов и определений»; е) «упражнения эти, очевидно, подготовляют к последующему изучению грамматики, а также и к самостоятельному выражению своих и чужих мыслей».

Для нашей современной школы из системы, разработанной К. Д. Ушинским, надо позаимствовать прежде всего ее идею, выраженную в самом названии «практические упражнения в языке», затем основной принцип построения практических упражнений и целый ряд методических приемов, рассчитанных на воспитание в детях активного внимания и сознательного отношения к работе.

Говоря о результатах обучения за первый год, К. Д. Ушинский пишет: «В упражнениях первого года «Родного слова» можно было приобресть уменье писать без ошибок множество существительных и несколько глаголов, а вместе с тем – навык правильно соединять глагол с существительным и, следовательно, составлять простые, нераспространенные предложения».

Основной материал для упражнений в построении предложений должен давать учебник русского языка. Но это не значит, что надо ограничиваться только тем материалом, который дается в учебнике. По этому вопросу необходимо учесть мнение К. Д. Ушинского.

Он в своем «Руководстве» к преподаванию по «Родному слову» указывает на то, что в книге для учащихся «выставлены только образцы упражнений, и хотя этих образцов много, но все же их далеко недостаточно для приучения ребенка к правильному употреблению той или иной формы языка». «Зато нет ничего легче, – пишет он далее, – как по этим образцам составить много упражнений, написать их на доске, чтобы дети выполнили их сначала устно, а потом письменно».

Или в другом месте: «Но я надеялся, что каждый хороший учитель не удовольствуется теми (упражнениями), которые найдет в моей книге, а по образцу их составит и напишет на классной доске много новых».

Упражнения в составлении предложений необходимо связывать с выработкой у учащихся навыков правильного написания трудных слов.

Например, учителю надо научить учеников I класса правильно писать такие слова: п о ш е л, п о ш л а, п о ш л и, и в связи с ними такие слова, как: в л е с, в с а д, в п о л е, н а л у г, н а п р у д, н а о з е р о, н а р е к у.

Работу в этом случае можно провести следующим образом.

Сначала дети под руководством учителя пишут, например, слова: лес, сад, поле, а потом пишут эти слова с предлогом в форме винительного падежа (на вопрос: куда?). То же самое и со словами: луг, озеро, пруд, река, но только с предлогом на.

В тетрадях учащихся получается запись:

Куда?	Куда?
В лес.	На луг.
В сад.	На озеро.
. . . .	. . . .

Предложения с этими словами дети составляют устно.

Теперь можно уже дать ученикам самостоятельную работу по составлению предложений со словами: пошел, пошла, пошли.

Эти слова учитель пишет на доске, а ученики в тетрадях, лучше столбиком, одно слово под другим:

	пошел	
Кто?	пошла	Куда?
	пошли	

Учитель показывает детям, как надо составлять предложения с этими словами. Слово пошел соединяют с именами мальчиков, добавляют еще одно слово, отвечающее на вопрос: куда? и получают предложения:

Ваня пошел в лес.
Гриша пошел на реку.

После этого дети сами сообразят, как надо составлять предложения со словом пошла:

Нина пошла в сад.
Катя пошла на луг.

Без большого труда научатся дети составлять предложения со словом пошли:

Нина и Ваня пошли в сад.
Петя с Зиной пошли в поле.
Гриша, Оля и Маша пошли в лес.

В связи с этой работой можно научить детей, например, на вопрос: «Кто пошел в лес?» – отвечать по-разному, в зависимости от того, сколько детей и какие дети пошли в лес:

Кто пошел в лес?

Миша пошел в лес.	Катя и Петя пошли в лес.
Я пошел в лес.	Мама с Инной пошли в лес.
Оля пошла в лес.	Миша, Ваня и Лена пошли в лес.
Я пошла в лес.	Дети пошли в лес.

Опытные учителя применяют такой вид работы над предложением, как составление учениками предложений на основе своих

наблюдений. Ученики по заданию учителя ведут наблюдения: одни, например, над солнцем и состоянием неба, другие над состоянием воздуха и атмосферными осадками, третьи над птицами, четвертые над дорогой, пятые над лесом, над рощей или над какими-либо деревьями и т. д. Предметы наблюдения через определенные промежутки времени меняются, так что каждый ученик в течение осени, зимы и весны сумеет провести наблюдения по нескольким, а иногда и по всем темам.

Умение наблюдать в данном случае связывается с умением ясно, точно и по возможности картинно выражать свои мысли о предметах наблюдения.

Составляемые учениками предложения используются как материал для ученических сочинений, а также как материал для упражнений по грамматике и правописанию.

Г. РАБОТА НАД СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ.

З а д а ч и э т о й р а б о т ы. Умение связно излагать свои мысли является одним из основных требований как к устной, так и к письменной речи учащихся. Во всяком связном изложении необходимо различать три стороны: а) содержание, б) логическое построение этого содержания и в) словесное его оформление, т. е. употребление словесных форм языка для ясного, точного и полного выражения передаваемого содержания.

Эти три стороны всякого изложения – устного и письменного – самым тесным образом связываются между собой, определяют друг друга.

Задача учителя при выработке у детей навыков связной речи заключается в следующем:

а) ставить работу над содержанием связной речи таким образом, чтобы каждый ученик отдавал себе отчет, в чем заключается идея (главная мысль) содержания, что в этом содержании является главным и что второстепенным;

б) вести дальнейшую работу над содержанием связной речи так, чтобы все дети ясно и отчетливо представили себе последовательный порядок усваиваемых мыслей или последовательное развитие того или иного действия;

в) так руководить последующей работой над содержанием связной речи, чтобы каждый из учащихся сумел найти наиболее подходящие словесные формы для передачи усвоенного им содержания.

В и д ы р а б о т ы п о р а з в и т и ю с в я з н о й р е ч и. Предметом связного изложения могут быть прочитанная детьми деловая статья или прочитанное им художественное произведение, картинки и картины, различные случаи из жизни самих детей и из жизни взрослого населения, а также различные явления окружающей детей природы. В соответствии с этим в начальной школе необходимо приводить следующие виды работ

по развитию связной речи учащихся: 1) рассказывание, 2) устный пересказ и письменное изложение прочитанного, 3) устные и письменные сочинения.

1. Рассказывание.

Рассказывание имеет большое значение для развития образного мышления детей, для выработки у них навыков правильной, ясной, точной и выразительной речи. Рассказывание при умелом его использовании является одним из прекрасных средств коммунистического воспитания; оно сближает детей между собой и с учителем; оно делает со стороны детей более сильным и полноценным восприятие образов, картин, чувств, настроений, переживаний, идей.

Дети любят слушать рассказывание и с большой охотой рассказывают сами. Детское рассказывание ценно для учителя еще и в том отношении, что оно помогает ему лучше понять каждого ребенка, раскрывает перед ним мир детских представлений, переживаний и интересов, и этим самым создает условия для более активного и целенаправленного воспитательного воздействия на детей.

Одним из самых ценных источников для рассказывания должны являться произведения народного и литературного творчества: сказки и интересные для детей рассказы.

Материалом для рассказывания должны служить сказки и рассказы, читаемые в классе, а также и произведения, читаемые детьми дома (внеклассное чтение).

Первые образцы рассказывания должен показать сам учитель.

Первые опыты детского рассказывания лучше проводить на материале, прочитанном в классе. Во всех классах надо брать как материал для рассказывания произведения о героической борьбе народов СССР со своими врагами и об участии в этой борьбе детей-патриотов.

Особое внимание при подготовке к рассказыванию необходимо уделять следующим вопросам:

а) Кто в сказке или в рассказе является главным действующим лицом и кто – второстепенные лица? О ком надо рассказывать более подробно и о ком менее подробно, как бы мимоходом?

б) Какой эпизод в данном произведении является самым главным, в какой он находится связи с другими эпизодами и в какой последовательности надо вести рассказ обо всех этих эпизодах?

в) В какой обстановке происходит действие, о каких деталях этой обстановки следует рассказать более подробно и о каких только упомянуть?

г) Каким тоном необходимо вести рассказывание в целом и в отдельных частях в зависимости от содержания?

2. Устный пересказ и письменное изложение прочитанного.

Пересказ – устное воспроизведение содержания прочитанного в существенных его моментах и в той логической последовательности, какая дана в самом произведении.

Положительное значение пересказа заключается в том, что он способствует более глубокому пониманию смысла и построения читаемых произведений, развивает логические связи в мышлении, приучает всесторонне понимать читаемое, обогащает речь учащихся и содействует выработке у них навыков связной, последовательной и содержательной речи.

Устный пересказ – не дословная передача содержания деловой статьи или художественного произведения. Последнее является результатом заучивания наизусть.

Понять, усвоить и передать в связном и правильном изложении основное содержание прочитанного – вот к чему должен стремиться учитель, обучая детей устному пересказу.

Суть дела заключается в том, чтобы дети ясно представили себе каждый отдельный момент, как необходимую часть целого, уяснили себе смысловую (логическую) связь между этими частями; чтобы представили себе и запомнили все эти части в определенной логической последовательности, как звенья одной цепи, чтобы затем сумели передать содержание прочитанного в его основных моментах в этой же самой логической последовательности.

Наиболее удобным материалом для упражнений в устном пересказе являются небольшие по размерам рассказы повествовательного характера с ярко выраженной фабулой.

Ценный материал для упражнений в устном пересказе представляют многие басни, особенно те, в основу которых положена временная и причинно-временная последовательность событий, происшествий («Ворона и лисица», «Волк и журавль»).

При подборе материала для устного пересказа, особое внимание надо уделять также рассказам, в которых показывается героизм советских людей, защищающих свою Родину, героические дела и поступки пионеров, школьников, помогающих взрослым в борьбе с врагами на фронте и в тылу.

Но нельзя брать для упражнений в пересказе стихотворения лирического характера: эти произведения, насыщенные эмоциональным содержанием, надо использовать как материал для выразительного чтения, для заучивания наизусть, для декламации, для пения, для передачи с музыкальным сопровождением и т. д.

Вопрос о том, каким должен быть язык пересказа, разными методистами решался по-разному. Одни высказывались за большую близость к подлиннику, другие – за то, чтобы дети передавали содержание прочитанного своими словами. А. Попов, автор «Методики русского языка» (изд. 5-е, 1916), утверждал,

что «путь середины – лучшее средство». Ни одна из этих установок не может быть признала правильной. Ясно, что в младших классах, особенно при первых опытах устного пересказа, язык учащихся будет более близким к подлиннику, чем в старших классах, где их речь будет уже более богатой и развитой, более свободной, непринужденной и гибкой.

Надо избегать дословной передачи содержания прочитанных статей и произведений, но в то же время надо обращать внимание детей на те слова и обороты речи, которые следует заимствовать из прочитанного текста для использования при устном пересказе.

Бояться близости языка детей к языку подлинника не следует, но не следует в то же время и насиловать речь детей, требуя обязательной передачи содержания своими словами. Прав поэтому проф. Кульман, когда он по этому поводу писал так: «... нужно ему (ребенку) предоставить в этом отношении известную свободу: если он может рассказать своими словами, пусть рассказывает, если же он, мало имея своих слов, позаимствует их у писателя, то это будет вполне законно. Так учились и великие писатели. Чтобы убедиться в этом, стоит, например, сравнить поэму «Кавказский пленник» Лермонтова с поэмой Пушкина того же названия».

Задача учителя – всемерно пробуждать у детей чутье и интерес к правильному, ясному, точному и образному выражению мыслей. Работа над языком учащихся в связи с упражнениями в устном пересказе дает учителю возможность сделать очень многое для развития и обогащения устной речи детей.

Особенно ценным надо признать прием коллективного подбора тех слов, выражений и оборотов речи, которые желательно включить в устный пересказ данной статьи или данного произведения. Например, «Поискали, поискали да так ни с чем и вернулись» («Человек под снегом»); «И такая-то хорошенькая удалась яблонька» («Чужая веточка»); «Но мальчика уже разобрал задор, и он не отставал» («Прыжок») и т. д.

В I классе надо приучать детей к передаче содержания прочитанного по «картинному плану», по вопросам учителя и без них. «Картинный план» применяется в тех случаях, когда содержание прочитанного текста может быть изображено на отдельных картинках: каждый существенно важный момент развития действия на отдельной картинке.

Для «картинного плана» могут быть использованы уже имеющиеся в школе картинки, нарисованные самим учителем, учениками старших классов, родителями или родственниками учащихся.

Если учитель умеет хорошо рисовать, то он с большим успехом может воспроизвести содержание читаемого в рисунках на классной доске (мелом, с использованием цветных мелков, если они имеются).

Для «картинного плана» могут быть использованы и рисунки самих учащихся. На уроке объяснительного чтения дети под руководством учителя устанавливают, сколько картинок и какие именно можно нарисовать к прочитанному произведению. Задание нарисовать картинки выполняется учениками на уроке рисования или дома. Из всех нарисованных картинок отбираются наиболее удачные и из них составляется «картинный план» к прочитанному тексту.

В каждом из указанных выше случаев работа заканчивается связной передачей содержания прочитанного по картинкам: сколько картинок – столько и предложений. Если для полноты изложения или для связи между отдельными мыслями потребуются дополнительные предложения, то их необходимо включить в содержание пересказа, объяснив при этом детям, для какой цели и как надо это сделать. После этого необходимо поупражнять детей в связном устном изложении составленного ими пересказа. Вызываемые ученики смотрят на картинки, в порядке картинок передают содержание прочитанного текста, вставляя там, где нужно, дополнительные предложения.

Если учащиеся хорошо справятся с этим заданием, учитель может предложить классу более трудное задание – передать содержание прочитанного, не глядя на картинки. Вызванный ученик выходит к классной доске, становится спиной к картинкам и выполняет задание.

При первых же опытах связной передачи содержания прочитанного надо уделять особое внимание тому, чтобы дети приучались об одном и том же рассказывать по-разному. В I классе делать это следует в самых простейших формах: замена одного слова другим, распространение предложений по вопросам учителя, различное построение предложений для выражения своего отношения к тому, о чем рассказываешь. Только при этом условии устные пересказы учащихся при общей, коллективной их подготовке будут отличаться один от другого необходимым разнообразием как по содержанию, так и по стилю, по способу изложения мыслей. Эту цель необходимо преследовать во всех классах начальной школы при всех видах работы по развитию связной речи учащихся.

«Картинный план» к прочитанному произведению можно составлять способом так называемой устной зарисовки. В прочитанном тексте учащиеся по вопросам учителя выделяют те моменты, которые могут быть изображены на картинках, и рассказывают, что именно нарисовали бы они на каждой картинке.

Основное значение работы по «картинному плану» в рисунках и без рисунков (устная зарисовка) заключается в том, чтобы дети научились мысленно представлять последовательный ход происшествий, событий, составляющих содержание прочитанного текста, и затем, выражать свои мысли об этих происшествиях, событиях в связной устной речи.

Следующая ступень в работе с учащимися I класса – составление устного пересказа по вопросам учителя. Вопросы надо ставить так, чтобы на каждый вопрос учащиеся могли ответить одним предложением. Вопросы, как правило, надо писать на классной доске. Сначала все ученики читают вопросы про себя, а потом вызываемые ученики (два-три) вслух. При первых опытах работы ответы составляются, коллективно и на каждый вопрос отдельно. В дальнейшем надо предоставлять учащимся возможность каждому самостоятельно составлять ответы на все вопросы, чтобы затем, заслушав двух, трех или четырех учащихся, обсудить, какие же ответы надо дать на вопросы и как можно по-разному сказать об одном и том же.

При составлении устного пересказа по вопросам учителя с большим успехом можно использовать следующие приемы: а) ученик вслух читает вопросы и вслух дает ответы на них, а после – вопросы читает про себя, а ответы говорит вслух; б) один ученик читает вопросы, а другой дает ответы на эти вопросы; в) ученик передает содержание прочитанного, не глядя на вопросы (стоит спиной к ним).

По мере укрепления навыка в устной передаче содержания прочитанного количество вопросов должно постепенно увеличиваться, а следовательно, должен увеличиваться и объем текстов, намечаемых для устного пересказа.

Систематические и правильно поставленные упражнения в устном пересказе по «картинному плану» и по вопросам учителя должны привести к тому, чтобы учащиеся I класса овладели умением самостоятельно передавать содержание прочитанного без «картинного плана» и без вопросов учителя.

Во II классе учащиеся должны научиться передавать содержание прочитанного по плану: а) в форме рисунков с подписями под ними, б) в форме устной зарисовки, в) в форме вопросов, г) в форме коротких предложений.

Работа над планом должна сопровождаться упражнением в связной передаче содержания прочитанного.

Если в I классе эти упражнения строились по принципу: сколько картинок (или сколько вопросов) – столько и предложений в устном пересказе, то во II классе учащиеся должны научиться выражать содержание каждой части не одним, а двумя или несколькими предложениями.

В этом и заключается самое существенное отличие работы над устным пересказом во II классе по сравнению с I классом. Упражнения в связной передаче содержания прочитанного во II классе надо проводить с использованием тех же приемов, которые указаны выше для учащихся I класса. В III классе учащиеся должны овладеть умением передавать содержание прочитанного: а) по плану, данному учителем, б) по плану, составленному самими учениками под руководством учителя и в) по плану, составленному самостоятельно каждым учеником.

В III классе надо научить учащихся передавать содержание прочитанного с изменением лица рассказчика, а также с изменением места и времени действия.

В IV классе должна продолжаться работа, начатая в III классе, но только на более сложном и трудном материале.

Особенное внимание в IV классе надо уделить упражнениям в сжатой и распространенной передаче содержания читаемых статей и произведений. Ценность этого упражнения заключается в том, что оно требует от учащихся умения выделять в содержании читаемых текстов главные мысли, устанавливать связь между ними и тем второстепенным материалом, который дается в тексте для лучшего уяснения каждой главной мысли. Как при распространенной, так и при сжатой передаче содержания прочитанного все главные мысли должны включаться в устный пересказ и в письменное изложение, а сокращение в одном случае и распространение в другом – должно происходить за счет второстепенного материала.

В IV классе учащиеся должны овладеть такими видами творческой переработки прочитанного, как развитие отдельных эпизодов и дополнения в соответствии с замыслом автора или в зависимости от своего отношения к этому замыслу, т.е. к главной мысли произведения, или к действующим лицам, изображенным в этом произведении.

Как в III, так и в IV классах надо приучать детей изменять прямую речь на косвенную и наоборот, включать в устный пересказ диалог (разговор).

Во всех классах начальной школы, как правило, устные пересказы обучающего характера должны предшествовать пересказам контрольного характера, т. е. таким работам, которые выполняются учащимися вполне самостоятельно.

Письменное изложение – это передача содержания прочитанного произведения в письменном виде.

Упражнения в письменном изложении могут оказаться полезными лишь при правильной постановке подготовительной работы.

Правильная подготовка к изложению заключается, во-первых, в подборе материала для изложения, во-вторых, в анализе этого материала с учениками со стороны его содержания и построения, характеристики действующих лиц, а также и со стороны языка, в-третьих, в составлении устного пересказа, и в-четвертых, в предупреждении возможных ошибок.

Наиболее подходящими произведениями для изложения являются небольшие по объему рассказы, преимущественно повествовательного характера, интересные по содержанию, с яркой и отчетливо выраженной фабулой, написанные простым, но хорошим литературным языком.

После того как дети овладеют навыками письменного изложения произведений повествовательного характера, можно будет поупражнять их в пересказе и письменном изложении повествовательно-

описательных и описательных статей («Ёжик» Пришвина, «Лыжная вылазка» по Горбунову, «Осень в деревне» Ушинского и др.).

Подготовка детей к письменному изложению должна вооружать их некоторыми элементарными приемами литературной работы. К числу этих приемов относятся, например, следующие: а) умение разобраться в несложной композиции произведения (деление на части, составление плана); б) умение связать отдельные происшествия, факты, эпизоды в одно целое (установление логической связи между частями произведения, работа над основными моментами в развитии действия); в) умение использовать словесные средства языка для более ясной, точной и яркой, образной передачи содержания (на основе правильно поставленной словарной работы); г) умение выбрать наиболее удачное начало и наиболее подходящую концовку, а также и умение начинать каждую новую часть изложения с новой строчки.

Письменные изложения в младших классах проводятся обычно по вопросам, а в старших классах по плану, составляемому как в виде законченных по смыслу предложений, так и в виде кратких оглавлений.

Изложения обучающего характера надо проводить в три приема: а) на 1-м уроке – чтение и разбор текста, работа над планом, устный пересказ, предупреждение возможных ошибок в письменном изложении; б) на-2-м уроке – выполнение письменной работы; в) на 3-м уроке разбор письменных изложений, чтение лучших письменных работ, исправление ошибок.

На письменные изложения контрольного характера, как правило, следует отводить два урока: а) 1-й урок – чтение текста; объяснение непонятных ученикам слов и оборотов речи; предупреждение возможных ошибок в словах на незнакомые правила; выполнение письменной работы; б) 2-й урок – разбор письменных изложений; чтение лучших работ; исправление ошибок.

При подготовке к изложению обучающего характера учащиеся должны иметь перед собой текст произведения, намеченного для письменного изложения. Для этой цели надо брать тексты из книг по чтению для данного класса или для одного из младших классов. В I классе такие тексты можно записывать мелом на классной доске.

При подготовке детей к устному пересказу и к письменному изложению надо уделять особое внимание тому, чтобы дети избегали дословной передачи прочитанного.

Избежать такой дословной передачи можно лишь при том условии, если ученики будут приучены схватывать основное содержание прочитанного, выделять в нем только самое главное и об этом самом главном рассказывать возможно короче, но ясно, последовательно, своим языком, заимствуя у автора отдельные слова и обороты речи.

Опыт передовых учителей показывает, что такой способ изложения прочитанного приобретается постепенно, по мере того, как дети овладевают навыками самостоятельной работы над содержанием, построением и над языком читаемых произведений. Многие учителя в числе других видов учебной работы с большим успехом применяют так называемое распространение изложений. Этот вид работы сначала проводится при ближайшем участии учителей, а в дальнейшем и самостоятельно учениками.

После чтения и разбора текста, намеченного для устного пересказа и письменного изложения, учитель предлагает ученикам передать содержание этого текста наименьшим количеством предложений, причем это наименьшее количество предложений определяется количеством частей. Следовательно, каждое предложение в этом случае будет представлять собою не что иное, как заглавие части, выраженное в форме правильно построенного предложения. При этом ученикам ставится условие выражать свои мысли в предложениях с возможно меньшим количеством слов. Составленный таким образом устный пересказ записывается на классной доске, а иногда и в тетрадях учащихся. После этого начинается работа по распространению изложения. Сами ученики под руководством учителя устанавливают, о ком или о чем и что именно надо сказать. Дальнейшая работа – обсуждение вопроса о том, в каком порядке надо расположить свои мысли и как надо выразить каждую мысль, чтобы предложения были возможно короче, но чтобы мысли в этих предложениях были выражены возможно яснее. Вновь составленный, более распространенный пересказ записывается учащимися в свои тетради.

Перед каждым письменным изложением учитель должен принимать меры к предупреждению возможных орфографических ошибок: а) запись трудных слов на доске и в тетрадях учащихся, б) разрешение детям пользоваться словариком и орфографическими таблицами, висящими в классе, в) учащиеся могут обращаться за помощью к учителю.

По окончании письменной работы дети должны внимательно прочитать написанное и исправить все замеченные ошибки.

При исправлении ученических работ по письменному изложению прочитанного учитель должен обращать внимание на следующее:

а) Нет ли ошибок в содержании изложения (нет ли искажений, не пропущен ли какой-либо из существенно важных моментов)?

б) Не нарушен ли план изложения?

в) Нет ли ошибок в подборе слов и оборотов речи? Какие слова и обороты речи использованы особенно удачно?

г) Какие ошибки в словах и на знаки препинания допущены?

При выдаче исправленных письменных работ учитель обращает внимание детей на каждую из указанных выше сторон изложения, указывает, как надо исправить допущенные ошибки и читает лучшие работы отдельных учеников, отмечая, что в них является особенно ценным.

3. Устные и письменные сочинения.

Ученическим сочинением называется связное изложение своих мыслей на какую-либо тему на основе творческого подхода к содержанию сочинения.

Творческий характер учебной работы над ученическим сочинением выражается в том, что эта работа будит самостоятельную мысль учащихся, вызывает работу их творческого воображения, воспитывает и развивает в них умение самостоятельно выражать свои мысли и практически знакомит их с элементарными приемами «сочинительства» (Л. Н. Толстой), т. е. с элементарными приемами литературной работы.

От устного пересказа и письменного изложения прочитанного сочинения отличаются тем, что предметом пересказа и изложения является готовый текст того или иного автора, а предметом ученических сочинений служат разнообразные случаи из жизни людей, различные явления из жизни природы, и текст сочинений создается самими детьми.

Основное отличие сочинения от других видов письменных работ (расписок, заявлений и т. д.) заключается в наличии самостоятельной мысли и творческого подхода к разрешению тех задач, которые выдвигаются в процессе работы над сочинением.

К. Д. Ушинский отстаивал необходимость воспитывать, развивать в учащихся, высказывающих свои мысли устно или письменно, известную самостоятельность, «без которой, по его мнению, не может быть сочинения».

«Нет сомнения, – писал Ушинский, – что дети учатся подражая, но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собой вытекает самостоятельная деятельность».

Сочинения на заданную тему.

Предметом сочинений на заданную тему могут быть различные случаи из жизни самих учащихся и окружающих их людей, а также разнообразные сезонные явления окружающей детей природы.

Сочинения на заданную тему могут быть устными и письменными. Как правило, сочинения обучающего характера должны предшествовать сочинениям контрольного характера.

Примерные темы сочинений.

Ученики, только что пришедшие в школу, полны переживаний, связанных с воспоминаниями о летней жизни, о летних забавах и приключениях, о том, какую работу выполняла летом. Беседы по вопросу, как дети провели лето, и дадут учителю возможность наметить ряд тем для ученических сочинений. Это будут сочинения на темы из летней жизни детей.

Осень, зима и весна с их разнообразными сезонными явлениями природы служат предметом» для развития зоркой наблюдательности у детей; они в то же время являются источником сильных и ярких детских переживаний, представляют собою ту обстановку, в которой происходят различные случаи из жизни самих детей.

В сочинениях учащихся должна находить свое отражение и общественная жизнь и трудовая деятельность как самих детей, так и окружающего их взрослого населения.

Ученики принимают активное участие в общественной жизни.

Коллективная общественная жизнь детей начинается с первого дня занятий в школе и выражается в борьбе за аккуратную посещаемость школы, за чистоту тетрадей, за грамотную устную и письменную речь, за сознательное, правильное, беглое и выразительное чтение, за товарищеские отношения между детьми, за сознательную дисциплину в школе, за умение вести себя вне школы.

Активной общественной жизнью живут дети в дни революционных праздников, в памятные дни и в дни выдающихся текущих событий.

Это обстоятельство точно так же надо учитывать при выборе тем для ученических сочинений.

Примерные темы ученических сочинений в I классе.

1. Летом. 2. Наша ёлка. 3. Зима. 4. Игра в снежки. 5. Снежная баба. 6. Хороший товарищ. 7. Подарок. 8. Наш отдых. 9. Весна 10. Кораблики. 11. Письмо папе (маме, дяде или тете). 12. На лужайке. 13. На тему о любимом животном: Мой котик. Моя кошечка. Наша собачка. 14. На тему о диких животных: Ёжик. Зайка. Белочка. 15. Шалунья.

Примерные темы ученических сочинений во II классе.

1. По ягоды. 2. За грибами. 3. Про ёжика. 4. Летняя гроза. 5. Случай в лесу. 6. На реке. 7. Как мы помогали колхозу. 8. Праздник Октябрьской революции. 9. Осень. 10. Вот так змей! 11. Первый снег. 12. Зима. 13. Зимние забавы. 14. Вот так покатался! 15. Письмо товарищу (подруге). 16. Весна. 17. Первый выезд в поле. 18. Прогулка в лес. 19. Гнездышко. 20. Опоздал (Опоздала. Опоздали.). 21. Товарищ помог. Подруга помогла. 22. День 1 Мая. 23. Мой маленький брат. Моя маленькая сестра. 24. Первый раз в кино (в цирке, в театре).

Примерные темы ученических сочинений в III классе.

1. Снова в школе. 2. Летом на реке (на озере). 3. В пионерском лагере. 4. На рыбной ловле. 5. Летом в лесу. 6. Как нас гроза настигла. 7. Как я

научился плавать. 8. Золотая осень. 9. Великий праздник. 10. Поздняя осень. 11. Жду зимы. 12. Зимние забавы. 13. В зимнюю вьюгу. 14. Хороший товарищ. 15. Мой выходной день. 16. Вот и весна! 17. Ледоход. 18. Первая премия. 19. Интересный случай. 20. Весенняя прогулка. 21. Наша работа в колхозе. 22. На кого я хочу быть похож (похожа). 23. Как я стал пионером. Как я стала пионеркой. 24. Зимой и летом на реке (на озере, в лесу, в парке). 25. История капельки воды.

Примерные темы ученических сочинений в IV классе.

1. Встреча новичков. 2. Интересный случай из летней жизни (заглавие сочинений по выбору самих учеников). 3. Флаг поднят! 4. Летняя гроза. 5. Как мы собирали лекарственные травы. 6. Праздник Великой Октябрьской социалистической революции. 7. Наша встреча с героем Советского Союза, с кем-либо из знатных людей нашей Родины. 8. Письмо брату-солдату. 9. Мой выходной день. 10. Осень. 11. Наши зимние забавы (заглавие сочинений по выбору самих учеников). 12. В зимнюю вьюгу. 13. Воздушная тревога. 14. Юные патриоты. 15. Неожиданный случай. 16. Мой любимый герой. 17. Кем я хочу быть. 18. Всем ребятам советую прочитать. 19. Жду весны! 20. Праздник 1 Мая. 21. Наша помощь колхозу. 22. Спасибо великому Сталину! 23. За что я люблю свою Родину. 24. Польза леса (воды). 25. Труд кормит, а лень портит. 26. Как лучше провести выходной день.

Способы и приемы ведения ученических сочинений на заданную тему.

При подготовке детей к письму сочинений на заданную тему перед учителем стоят четыре задачи: 1) вызвать у детей интерес к сочинению на заданную тему; 2) составить с детьми устное сочинение; 3) добиться того, чтобы при общей подготовке устные и письменные сочинения отдельных учеников отличались необходимым разнообразием в содержании; 4) предупредить возможные ошибки в сочинениях учащихся.

Работу над сочинениями надо вести так, чтобы дети на своем опыте убеждались в целесообразности предварительного составления устного сочинения даже в том случае, когда придется писать сочинение на заданную тему как контрольную работу, в течение одного учебного часа, без особого времени на подготовку к письменному изложению своих мыслей.

Из своего личного опыта каждый ученик должен сделать для себя вывод о том, что к письму сочинения надо приступать после того, когда содержание сочинения от начала до конца хорошо продумано и рассказано про себя. При таком рассказывании про себя хорошо представлять, что рассказываешь, например, брату или сестре, товарищу или подруге.

На это придумывание содержания сочинения и на это рассказывание про себя не надо жалеть времени, так как потом на выполнение письменной работы потребуется значительно меньше времени и работа будет выполнена несравненно лучше во всех отношениях: и по содержанию, и по стилю, и со стороны орфографии и пунктуации.

Это требование ученики должны соблюдать и при самостоятельной подготовке к письменному сочинению – классному или домашнему.

Перед письмом сочинения следует предупредить детей о правильном написании трудных для них слов: как написаны слова на классной доске и как надо написать те слова, которых на доске нет, но которые нужны для сочинения. Допускается и такой прием предупреждения ошибок: если ученик не знает, как надо написать слово, то он поднимает руку; учитель подходит к нему и оказывает помощь.

I класс.

Наиболее целесообразными способами составления сочинения в I классе, как показывает опыт работы передовых учителей, являются следующие: 1) ответы на вопросы, 2) распространение предложений и 3) составление сочинения по опорным словам.

Ответы на вопросы.

Вопросы надо ставить так, чтобы на каждый из них можно было ответить одним предложением.

ЛЕТОМ.

1. Какое время года было?
2. Как светило солнышко?
3. Как оно грело?
4. Кто пошел в лес?
5. Что вы там делали?

На первый вопрос надо дать ответ без слов «время года»: Было лето.

При составлении ответа на четвертый вопрос следует обратить внимание детей на пятый, последний вопрос: сказано, «вы» – значит в лес пошел не один кто-либо, а самое меньшее двое: кто да кто? Как же надо ответить на этот вопрос?

В лесу можно собирать грибы (какие именно?), ягоды (какие?). Пусть каждый ученик припомнит, что же он собирал в лесу. Устные сочинения составлены. Новые и трудные для написания слова, если они не изучены с учениками до этого, надо написать на классной доске, чтобы в этих словах учащиеся не сделали ошибок.

Примерное содержание сочинения.

ЛЕТОМ.

Было лето. Солнышко ярко светило. Оно сильно грело. Я и моя сестра Валя пошли в лес. Мы там собирали белые грибы.

Школьная практика показывает, что ученики I класса после трех-четырех опытов составления сочинений по вопросам, при участии учителя овладевают умением выполнять этот вид работы вполне самостоятельно, без помощи учителя.

При первых опытах работы надо применять следующий способ подготовки детей к связной передаче составляемых ответов:

а) ответ на первый вопрос повторяют отдельные ученики (по вызову), потом группы учеников (по рядам), затем все ученики

(хором); б) также повторяется и второй ответ; в) после этого ученики сразу говорят первый и второй ответы – отдельные ученики, по рядам, хором; г) составляют третий ответ, повторяют его и сразу говорят первые три ответа и так до ответа на последний вопрос.

При такой постановке работы учитель имеет возможность научить детей произносить составляемый текст ясно, отчетливо, с правильными логическими ударениями, с соблюдением пауз и с нужной интонацией.

После такой подготовки каждый из учеников легко справляется с заданием – написать свое сочинение, не глядя на вопросы и на трудные слова, написанные на классной доске.

Количество вопросов, по мере того как учащиеся будут овладевать навыками самостоятельной работы, должно увеличиваться от 3–4 до 8–10 вопросов (к концу учебного года).

Распространение предложений.

ЗИМА.

Пришла зима.
Выпал снег.
Ударил мороз.
Река замерзла.

Задача для учащихся заключается в том, чтобы каждую мысль (о зиме, о снеге, о морозе, о реке) сделать более ясной и точной. Сделать это можно, например, по следующим вопросам: а) Какая зима пришла? б) Какой снег выпал? в) Какой мороз ударил? г) Чья река замерзла? Подбор нужных слов проводится самими учениками по вопросам учителя. Из всех слов, предлагаемых учащимися, отбираются наиболее подходящие.

Примерное содержание сочинения.

ЗИМА.

Пришла холодная зима. Выпал белый пушистый снег. Ударил сильный мороз. Наша река замерзла.

Возможны вариации при распространении второго предложения: Выпал белый снег. Выпал пушистый снег. Выпал белый пушистый снег.

Сочинения по опорным словам.

ИГРА В СНЕЖКИ.

зима
снег
дети
в снежки
весело

Задача для учащихся заключается в том, чтобы составить предложения с данными опорными словами, одно предложение с каждым опорным словом. Из составленных предложений должно получиться связное и законченное сочинение на тему «Игра в снежки».

Примерное содержание сочинения.

ИГРА В СНЕЖКИ.

Вот и зима! Выпал первый снег. Дети выбежали на улицу. Они играют в снежки. Весело детям!

При составлении предложений по опорным словам также можно заменять одни слова другими (первый – белый – пушистый – белый пушистый снег). Вместо слова «Дети» можно сказать: Ваня и Миша выбежали на улицу. В этом случае надо будет изменить и последнее предложение: «Весело Ване и Мише».

Образцы сочинений учащихся I класса.

МОЙ КОТИК.

У меня был черненький котик. Я котика очень любила. И каждый день с ним играла. Он очень любил как я играла с ним в веревочку. Он бегал за веревочкой.

ПИСЬМО.

Дорогая тетя!

Привези мне хорошую, красивую куклу и посуду белую, только не побей.

Любящая тебя Мария Вильчевская

НАШ ОТДЫХ.

Хорошо и весело мы отдохнули. Были в школе на елке. Катались на лыжах. Ходили в кино и в гости, читали сказки.

II класс.

Во II классе характер работы по составлению устных сочинений необходимо изменить и предоставить ученикам больше свободы, больше инициативы и самостоятельности в выражении своих мыслей.

Если в I классе ученики распространяли краткие предложения составленные учителем, то во II классе можно уже предоставить ученикам возможность самим составлять и краткие предложения, чтобы затем сделать их распространенными предложениями. В этом случае дети еще лучше поймут значение распространения предложения для более ясного и точного выражения своих мыслей.

Например, по теме «Осень», дети могут составить устное сочинение из следующих кратких предложений.

ОСЕНЬ

Наступила осень.
Листья желтеют.
Они падают.
Дуют ветры.
Идут дожди.
Птицы улетают.
Зеленеет озимь.

В предварительной беседе с детьми надо установить сезонные явления природы, характерные для осени. Это даст возможность определить основное содержание сочинения: о чем надо рассказать и в каком порядке, в какой последовательности. После этого можно будет предложить детям составить краткие предложения. Предложения, составленные учениками, надо записать на классной доске и в тетрадях.

Дальнейшая работа должна заключаться в том, чтобы установить, какие предложения надо сделать распространенными, почему это надо сделать и как.

В отдельных случаях краткие предложения можно оставлять и без распространения, если в этом нет необходимости. Но такое предложение, как «Птицы улетают», никак нельзя оставить в таком виде, так как надо указать, какие птицы и куда улетают.

Смысл распространения кратких предложений в том и состоит, чтобы ясно и точно выразить мысль, в данном случае о том, какие птицы и куда улетают осенью.

Примерное содержание сочинения.

ОСЕНЬ.

Наступила осень. Листья на деревьях желтеют. Они падают на землю. Дуют сильные ветры. Часто идут дожди. Перелетные птицы улетают в теплые страны. Молодая озимь зеленеет на колхозных полях.

Если в I классе при составлении устного сочинения учитель ведет детей от предложения к предложению – по вопросам или по опорным словам, то во II классе перед ним стоит задача – научить детей давать ответ на каждую часть плана не одним, а несколькими предложениями.

Первые опыты такой работы проводятся по плану, данному учителем, а затем по плану, который составляется детьми под руководством учителя.

Работа над планом не должна являться каким-то ненужным привеском к сочинению; наоборот, она должна составлять необходимую предпосылку для более успешной работы над содержанием каждого сочинения.

Работать над планом сочинений это значит: а) определять конкретное содержание сочинения в целом; б) отделять в этом содержании главное от второстепенного; в) намечать ход развития действия в наиболее существенных его моментах

и г) находить наиболее подходящие формулировки для заглавия к каждой части.

Предварительная работа над планом сочинения придает, с одной стороны, систематический характер всей работе над сочинениями и, с другой стороны, подготавливает детей к самостоятельной творческой работе.

Допустим, что учитель решил составить с детьми устное сочинение на тему «Заблудились» по данному плану.

ЗАБЛУДИЛИСЬ.

1. Пошли в лес.
2. Собирали грибы.
3. Заблудились.
4. Ваня догадался.
5. Пришли домой.

Основная часть этого сочинения – третья; она озаглавлена «Заблудились».

На эту часть и надо обратить внимание детей в первую очередь. Сказано «Заблудились». Кто заблудился: взрослые или дети? Сколько детей заблудилось? Были ли это только мальчики или только девочки, или же девочки и мальчики вместе? Сколько мальчиков и сколько девочек? Где они заблудилась? Когда это было? Как это могло случиться, что они заблудились? Какие имена дадим этим мальчикам и девочкам?

После этого ученики уже сумеют определить основное содержание своего сочинения: «О ком и что мы расскажем в своем сочинении?»

Следующий этап работы – привлечь внимание детей к тем существенно важным моментам, которые предшествовали главному событию. В данном случае таких моментов два: 1) Пошли в лес и 2) Собирали грибы.

Главное событие произошло в лесу; следовательно, надо рассказать, когда и зачем попали дети в лес и что они в лесу делали.

Далее – направить мысль учеников на то, чтобы они нашли наиболее удачный выход из того положения, в котором очутились дети. Заглавие четвертой части «Ваня догадался» указывает на то, что сами дети, без чьей-либо посторонней помощи, нашли выход из трудного для них положения.

Как это Ваня догадался выбраться из лесу? Детям надо было выйти из лесу, чтобы попасть домой, в свою деревню. В какой стороне деревня? В каком направлении надо идти?

Надо взобраться на самое высокое дерево и посмотреть, в какой стороне находится деревня, или колхозное поле, или река, озеро, пруд, или какой-либо знакомый предмет, по которому можно определить, где же находится деревня.

На эти соображения и надо натолкнуть детей при обсуждении вопроса о содержании четвертой части сочинения.

Последняя часть «Пришли домой» должна быть короткой. В этой частя можно рассказать, например, о том, как отец и мать отнеслись к рассказу

Теперь ученики ясно представляют, о ком и что надо рассказать и в какой последовательности. Остается лишь дать ответ на последний вопрос: «А как же обо всем этом надо рассказать?»

Устное сочинение и должно явиться ответом на этот вопрос.

Е. Н. Михайлова, учительница Косинской школы Старорусского района Ленинградской области, применяет во II классе весьма интересный вид ученических сочинений.

В I классе в период прохождения азбуки ее ученики составляют небольшие устные сочинения из своей жизни.

Исходным моментом для этих сочинений чаще всего служат картинки, изображающие какой-либо знакомый детям предмет: яблочко, чашка (чайная), варежки, ёлка (украшенная игрушками) и т. д. Таких картинок и рисунков у тов. Михайловой за долгие годы ее учительства накоплено очень много.

На одном-двух примерах Е. И. Михайлова сама показывает, что и как надо рассказывать. А затем уже рассказывают дети, сначала более смелые, более бойкие, а в дальнейшем и остальные. По одной и той же картинке выступают с рассказами два-три ученика, а иногда и более. На картинках нарисованы только отдельные предметы, животные, птицы, а что они делают или что с ними делается – это на картинках не показано. Следовательно, показывая ученикам ту или иную картинку, тов. Михайлова имеет в виду вызвать детей на рассказы, связанные с их личным жизненным опытом, с их наблюдениями и переживаниями, с теми случаями, которые были в жизни самих детей и имели какое-либо отношение к предмету, изображенному на картинке. Такой подход к детям оказывается весьма удачным: ученики I класса с большим интересом рассказывают по этим картинкам о различных случаях из своей жизни.

К этим ученическим рассказам тов. Михайлова возвращается во II классе.

Она приносит в класс уже знакомые детям картинки и рисунки, раздает их ученикам и предлагает написать каждому ученику свое сочинение. Если нужно, одна картинка заменяется другой. Каждому ученику предоставляется возможность писать сочинение на свою тему.

ЯБЛОКО.

У нас в саду росла яблоня. На яблоне были яблоки. Я один раз пошла в сад. Я сорвала яблоко и принесла его домой. Яблоко было красивое, румяное. Я долго на него любовалась.

Антонова А.

ВАРЕЖКИ.

Мама купила мне варежки. Был сильный мороз. Я пошел в школу. Варежки я потерял. Варежки девочка нашла. Девочка варежки отдала мне. Я обрадовался.

Гаврилов И.

Ученики Е. Н. Михайловой пишут самостоятельные сочинения и на основе личных наблюдений и переживаний. Образцом таких сочинений может быть следующее:

ЁЛКА.

Была зима. У нас в школе была ёлка. Ёлка была нарядная. На ёлке были разные игрушки. Вокруг ёлки мы плясали. Когда мы стали уходить домой, нам дали много подарков. Мы очень обрадовались. Мы были счастливы.

Михайлова Е.

В одной из школ Тосненского района Ленинградской области произошел следующий случай. Владимир Перцов, ученик II класса, принес в школу воробья. Дело было зимой. Озябшего воробья он подобрал на дороге. Коля Колупанов давал воробью крошек, но воробей их не ел. Коля Данилов положил воробья в шапку, чтобы он согрелся. Во время урока воробей вспорхнул и сел на окно. Воробья выпустили на волю.

Этот случай с воробьем учительница II класса М. В. Безручко использовала как материал для сочинения на тему «Воробей».

Она предложила детям составить план сочинения. Дети подумали, и первый же вызванный ученик правильно наметил части сочинения:

1. Воробей на дороге.
2. Воробей в классе.
3. Воробей на воле.

Володя Перцов написал свое сочинение от 1-го лица, потому что он сам был участником того случая, который произошел с воробьем.

КАК Я СПАС ВОРОБЬЯ.

Я шел в школу. Я увидел на дороге воробья, он озяб. Я его взял в руки и принес в школу. Коля Колупанов дал ему крошек. Он их не ел. Коля Данилов дал шапку, чтобы согреть воробья. Мальчики положили его в шапку. И класс стал заниматься.

Во время урока воробей вспорхнул и сел на окно. Мария Васильевна открыла форточку и пустила его на волю. Воробей вспорхнул вверх, защебетал и сел на крышу.

Образцы сочинений на тему «Мой маленький брат».

3 марта. Усачева В. Сочинение.

МОЙ МАЛЕНЬКИЙ БРАТ.

У меня есть маленький брат Сережа. Ему три года. Мама взяла Сережу из детдома. Он был сирота. Отца и мать у него замучили фашисты. Сережа сразу привык к нашей семье. Мы его любим. Теперь я считаю его своим братом.

3 марта. Свердлов В.

МОЙ МАЛЕНЬКИЙ БРАТ.

Мы слушали по радио, что граждане берут на воспитание детей. Я попросил бабушку взять из детдома мальчика. Мы пошли в детдом. Руководительница привела нас в большую светлую комнату Мы выбрали самого маленького мальчика. Ему было три года, звали его Шура. Я сразу полюбил его. Я стал с ним играть в прятки. Он сразу привык к нам.

Эти сочинения написаны учениками одного и того же класса. Перед составлением устных сочинений была проведена беседа о Великой Отечественной войне и о детях-сиротах.

Мать ученицы Усачевой и бабушка ученика Свердлова действительно взяли детей-сирот из детского дома.

Во II классе передовые учителя с большим успехом проводят и такую работу по развитию связной речи детей, как устный творческий рассказ: а) по данному сюжету, б) по данному началу и в) по данному концу рассказа.

Сюжет рассказа предлагает учитель, а ученики этот сюжет должны развернуть в творческий рассказ. Заглавие рассказа в одном случае дает учитель, в другом случае – его придумывают

сами ученики – коллективно, а в третьем случае – каждый ученик сам придумывает свое заглавие.

Например, на тему о том, какими должны быть товарищи, можно предложить детям следующие сюжеты: 1) отец подарил сыну новые коньки; сын сам катается на коньках и дает коньки своему товарищу; 2) у двух мальчиков или у двух девочек отцы на фронте; мальчики или девочки помогают друг другу носить дрова и воду; вместе готовят уроки; 3) один мальчик хорошо плавал, а другой плохо; стали купаться; тот, что плохо плавает, стал тонуть; товарищ спас его.

Начало рассказа, как и конец, должны заключать в себе указание на главное содержание рассказа; они в то же время должны быть исходным моментом для деятельности творческого воображения учащихся. Например, начало к рассказу «Товарищ спас» можно дать в следующем виде:

ТОВАРИЩ СПАС.

Был жаркий летний день. Вася и Миша пошли купаться на реку.

Конец творческого рассказа на тему «Подарок» может быть дан, например, в следующем виде:

ПОДАРОК.

. . . .

Вася поцеловал дедушку и сказал: «Спасибо».

III и IV классы.

В III и IV классах учащиеся должны овладеть умением составлять и писать сочинения по данному плану, по плану, составленному коллективно под руководством учителя, при его участии, а также и по плану, составленному каждым учеником самостоятельно.

В том и другом классе должна проводиться работа по составлению творческих рассказов по данному сюжету, началу или концу.

Начиная с III класса, необходимо вводить в сочинения и рассказы элементы описания предметов, животных, явлений природы, сцен из жизни людей.

В IV классе надо научить детей составлять и писать элементарные рассуждения.

Как в III, так и в IV классе учащиеся должны принимать активное участие в стенной газете: подбор картинок и лозунгов для стенгазеты, составление заметок, небольших статей, подбор загадок и т. п.

Особое внимание в III и IV классах надо уделять самостоятельным письменным работам учащихся, помня при этом, что «Самостоятельные письменные работы школьников могут быть красочными и содержательными только в том случае, если препода-

ватель пробудит у детей определенное чувство, внушит идею. Нельзя допустить, чтобы ученики писали работу без всяких эмоций, без определенного замысла».[1]

Как в III, так и в IV классе наиболее трудным моментом является переход от сочинений, выполняемых при ближайшем участии учителя, к сочинениям и творческим» рассказам, выполняемым учащимися самостоятельно. Этот переход, как показывает опыт работы передовых учителей, лучше всего может быть подготовлен следующим образом: а) каждый ученик по заданию учителя самостоятельно определяет главное содержание сочинения на ту или иную тему и составляет свой план этого сочинения; б) вызываемые ученики (два-три или более) пишут свои планы на классной доске и объясняют, почему каждый из них составил такой именно план; в) план каждого из этих учеников обсуждается; если нужно, в эти планы вносятся изменения и дополнения; г) устные сочинения, составленные по измененным и дополненным планам, заслушиваются и обсуждаются; д) после этого для обсуждения представляются сочинения уже в письменном виде.

Такое сочетание индивидуальной и коллективной работы над сочинением двух или нескольких учащихся оказывается весьма ценным для всех учащихся.

При обсуждении сочинений с детьми надо придерживаться следующего примерного плана:

1. На тему ли составлено сочинение?
2. Не пропущено ли в нем что-либо нужное, важное?
3. Нет ли в нем чего-либо лишнего?
4. Все ли в нем понятно?
5. Нет ли в нем неправильных и неудачных слов и выражений?
6. Что особенно понравилось в сочинении и почему?

Выдача сочинений должна сопровождаться чтением и разбором нескольких из них, по выбору учителя. При выборе сочинений для разбора учитель руководствуется следующими соображениями: а) надо знакомить детей с лучшими сочинениями, чтобы ученики знали, к чему они должны стремиться в дальнейшей своей работе над сочинениями; б) надо обращать внимание всего класса на сочинения тех учащихся, у которых замечается продвижение вперед, хотя бы некоторый успех; в) надо привлекать внимание детей и к сочинениям тех учащихся, которые допустили более или менее серьезные ошибки принципиального характера; например, несоответствие действительности, неправильное истолкование явлений, событий, различных фактов личной и общественной жизни.

[1] О повышении культуры устной и письменной речи учащихся. «Учительская газета», № 51 (3075), 6 декабря 1944 г.

Разбор сочинений следует проводить при активном участии самих детей.

После чтения и разбора отобранных для этой цели сочинений учитель дает детям задание исправить выделенные в их сочинениях ошибки.

Многие опытные учителя уделяют большое внимание ведению «Сборников ученических сочинений». В эти сборники заносятся самые лучшие сочинения – классные и домашние.

Образцы сочинений учащихся III класса.

ИГРА В ПРЯТКИ.

Я с Галей играла в прятки. Галя водила. Я запряталась на кровать под одеяло, а Галя пришла в комнату и начала искать.

Искала она долго. Галя смешила меня и все кричала: «Ася! Ася! Где ты?» Я не выдержала и захохотала. Галя меня нашла.

Потом я начала искать Галю. Мама спрятала Галю в шкаф, и я долго не могла ее найти. Галя кричала из шкафа, а я не знала, откуда она кричит. Я подошла к шкафу, и в это время Галя крикнула, я ее и нашла. Потом мы еще прятались.

Дорофеева Ася, ученица 8-й
начальной школы гор. Луги.

ВЕСНА ИДЕТ.

Уже в марте дни стали заметно удлиняться. С каждым днем солнце стало подниматься все выше и выше. Под горячими солнечными лучами быстро стал таять снег. С гор с шумом потекли потоки. Появились проталинки. По утрам маленькие морозы. Мороз и солнце быстро сушат землю. На деревьях набухли почки. С юга одна за другой летят стаи птиц. В полях важно расхаживают грачи. На утренней заре распевают скворцы. Скоро зазеленеет трава, расцветут желтые цветочки мать-мачехи. Скоро раздастся рожок пастуха, и с радостным мычанием коровушки пойдут в поле.

Пупышев Николай, ученик 5-й
Сестрорецкой школы.

В сочинениях остальных учащихся встречаются, например, следующие выражения, характеризующие зоркость и правильность детских наблюдений.

«С шумом разливается широкая речка, под водой трещит лед» (Вальгис Лев).

«Ночью холодно бывает. В полдень прямо жарко» (Афонин).

«От земли поднимается белый пар. К вечеру начинает морозить. Быстро сохнет земля от мороза» (Наумов).

«Деревья стоят еще голые, но на них уже набухли почки» (Стильве).

«В наш скворечник прилетел скворец и всегда по утрам поет веселые звонкие песни. Уже таскает в скворечник перья, сено, солому, пух. Скоро, скоро в скворечнике появятся птенцы» (Кудрявцев Юра).

«Я прокопал ручеек и сделал водопад. Вода текла и падала. К вечеру все замерзает, висят сосульки» (Манова).

Сочинение на тему «Весна идет» писали 16 апреля, а подготовка к нему началась 13 апреля.

13 апреля. Была проведена беседа о весне, о признаках наступления весны. Наметили тему сочинения: Весна идет. Задание на дом: обдумать содержание сочинения на эту тему.

15 апреля. Заслушали и обсудили устные сочинения нескольких учеников. Составили словарик по теме. В этот словарик включили следующие слова: Весна, весенний, весенняя, весеннее. Лед. Проталины, проталинки. Сосульки. Ручей, ручеек, ручейки. Дерево, деревья, почки. Длиннее, короче. Скворец, скворцы, скворечник. Из этого списка каждый ученик записал в свою тетрадь только трудные для него слова.

Учащимся было предложено дополнительно указать нужные им, но трудные для них слова. Записали и эти слова.

16 апреля. Проведена письменная работа.

Образцы сочинений учащихся IV класса.

ОСЕНЬ.

Пришла скучная пора. Наступила осень. Небо покрыто тучами. Листья на деревьях начали осыпаться. Трава пожелтела. Животные готовятся к зимней спячке. Крикливые журавли выстроились треугольником и полетели в теплые края.

Наступила пасмурная погода. Ночи стали длиннее. По утрам стелется туман. Дождик беспрестанно моросит. Порывистый ветер заставляет путника одеваться теплее.

Отступивши две строчки, ученик написал дальше:

Осень в этом году стоит особенная. Погода теплая. Солнце сияет. Небо безоблачное. Деревья зеленые. Дети бегают и играют в саду и на дворе. Такой осени никогда не было!

И содержание, и тон сочинения, и характер фраз в обоих сочинениях различны. Второе сочинение говорит о той осени, которая была в Ленинграде в 1934 г.

Первое сочинение написано учеником не самостоятельно, под сильным влиянием учительницы, которая при разработке темы «Осень» все свое внимание и внимание детей сосредоточила на общих признаках осени и совершенно забыла о той осени, которую надо было наблюдать и которую надо было сделать предметом ученического сочинения.

КАК Я ПРОВЕЛ ВЫХОДНОЙ ДЕНЬ.

Накануне выходного дня я лег спать рано, чтобы завтра не опоздать в кино. Проснулся я в семь часов утра. Погода была пасмурная. Я сделал уроки по всем предметам и пошел в школу на сбор. У школы уже было много ребят. Я там встретил своих товарищей. Немного погодя, мы направились в клуб имени Тюшина. Когда пришли в зал, я выбрал хорошее место. Мы спели две-три песни. Вдруг огни погасли, и началась картина «Я хочу быть летчицей». Картина была интересная, про ребят, как они

делали модели. Эти модели так высоко летали, что были чуть заметны. Меня поразило, что они так хорошо летают. Я сказал товарищу: «Давай и мы такие модели сделаем». А товарищ сказал: «Нам такой модели не сделать. У нас нет такого материала». Я сказал, что добьюсь этого и сделаю модель самолета.

Кино кончилось. Мы пошли домой. Я проверил уроки и пошел гулять.

Алешин Николай, ученик 25-й школы гор. Ленинграда.

Сочинения на тему «Гроза».

Работа над сочинением на тему «Гроза» проведена с учениками IV класса начальной школы гор. Йошкар-Ола в ноябре месяце 1942 г.

1-й урок. Словарная работа на тему «Гроза». Построение предложений из слов на ту же тему.

План урока.

I. Ознакомление учащихся с содержанием работы на уроке.

II. Ответы учащихся на вопросы: Кто наблюдал грозу? Когда? Где?

III. Беседа о признаках грозы: 1) главные признаки грозы и запись слов, обозначающих эти признаки; 2) подбор и запись слов, необходимых для описания отдельных признаков грозы.

IV. Составление и запись сложных предложений на тему «Гроза».

V. Задание на дом: составить план сочинения на тему «Гроза».

Пояснения к уроку.

Третья часть урока. К числу главных признаков грозы были отнесены следующие: туча, молния, гром, дождь, град (иногда).

Слова, обозначающие признаки грозы, были записаны на классной доске и в тетрадях в следующем виде:

Признаки грозы: туча, молния, гром, дождь, град (иногда).

Для описания этих признаков грозы были подобраны и записаны наиболее подходящие слова:

Туча черная, грозовая, синяя-синяя. Молния – яркая, светлая, сверкнула, сверкала, беспрестанно. Гром, раскаты грома.

С этими словами составлялись предложения (устно).

Четвертая часть урока. Внимание учеников было привлечено к выражению мыслей о грозе при помощи сложных предложений, составляемых из двух простых предложений. Для первого примера были взяты следующие простые предложения: Сверкнула молния. Раздался сильный удар грома. Эти предложения соединили в одно сложное предложение союзом *и*: Сверкнула молния, и раздался сильный удар грома.

Сложное предложение записали, объяснили, что перед союзом *и* в сложном предложении надо ставить запятую.

2-й урок. Составление устного сочинения на тему «Гроза».

План урока.

I. Ознакомление с содержанием урока.

II. Работа над планом сочинения: 1) вызванные ученики сообщают, какой план сочинения на тему «Гроза» они составили; 2) обсуждение предлагаемых планов; 3) запись наиболее подходящего плана на классной доске и в тетрадях.

ГРОЗА.

I. В лесу. 2. Перед грозой. 3. Начало грозы. 4. Гроза. 5. Конец грозы. 6. После грозы.

II. Работа над содержанием каждой части, начиная с первой: 1) о ком (или о чем) надо рассказать; 2) что надо рассказать; 3) как надо рассказать.

III. Рассказывание содержания сочинения на тему «Гроза» в целом.

IV. Предупреждение возможных ошибок в письменном сочинении на тему «Гроза».

V. Задание на дом: подготовиться к письму сочинения на тему «Гроза».

3-й урок. Письмо сочинения на тему «Гроза».

4-й урок (неполный). Разбор сочинения на тему «Гроза» и исправление ошибок.

Образец сочинения на тему «Гроза».

18 ноября. Сочинение «Гроза».

Это было летом 1942 года. На сборе пионеров пионервожатая предложила идти в лес собирать лекарственные растения. Предложение было одобрено. Утром пошли в лес. Собирали листья брусники и толокнянку. Каждый из нас думал, чем больше соберет трав, тем больше поможет фронту.

Мы так увлеклись работой, что не заметили, как с востока стала надвигаться грозовая туча.

В воздухе было душно.

Вот туча загородила солнце, и в лесу стало темно и тихо. Перестали щебетать птицы. Пронесся сильный порыв ветра. Верхушки деревьев закачались и зашумели.

Блеснула молния, и тишину нарушил сильный раскат грома.

Пошел дождь. Беспрестанно сверкала молния, и гремел гром. Дождь лил, как из ведра.

Постепенно гроза стала утихать. Реже сверкала молния. Раскаты грома становились все дальше и тише.

Вскоре показалось солнышко. В лесу снова стало шумно, защебетали птицы. Обсохла трава, и мы опять принялись за работу.

Домой вернулись поздно вечером усталые, но довольные.

Усачева Анна.

Ниже приводятся образцы первой части сочинения у других учащихся того же класса.

1) Однажды мы пошли в лес за лекарственными растениями. Вот и лес. Мы бросились собирать толокнянку. (Навозов Слава.)

2) Еще вечером я вымыл лукошко. Проснувшись рано утром, я пошел будить товарищей. Мы взяли лукошки и пошли в лес. Через полчаса мы были там. (Седельников Эртель.)

3) Однажды ранним утром я пошел в лес собирать грибы. Утро было ясное, теплое. Вот я и в лесу, слышится чириканье разных птиц. (Червяков Юра.)

Сочинения по картинкам и картинам.

Сочинения по картинкам и картинам следует проводить во всех классах начальной школы. В младших классах, особенно в I, больше внимания надо уделять составлению сочинений по нескольким картинкам, чтобы затем, по мере укрепления навыка работы над сочинениями, переводить учащихся к составлению сочинений по одной картине.

Положительное значение сочинений по картинкам и картинам заключается в следующем:

1. Картинки дают определенный материал, выраженный графически, для перевода его на словесный язык, и тем самым определяют направление мысли, характер и границы творческой фантазии детей.

2. Работа над сочинением по нескольким картинкам или по одной картине содействует развитию логического мышления

учащихся путем выработки у них умения: а) схватывать основное содержание одной картины или нескольких картинок на одну и ту же тему, б) выделять в этом содержании главные и второстепенные моменты и в) располагать их в нужной логической последовательности.

Работа над сочинением по картинкам и картинам является одним из верных средств развития у детей наблюдательности.

Картинки и картины вызывают речевую активность у детей, обогащая и развивая речь учащихся.

Воздействуя на творческое воображение детей, вызывая у них те или иные эмоции, картинки и картины этим самым способствуют выработке большой образности и эмоциональности детского языка.

Как по своему содержанию, так и по художественному оформлению картинки и картины должны быть, во-первых, ценны в воспитательном отношении, во-вторых, понятны и интересны для детей данного школьного возраста, и, в-третьих, они должны быть в основном сюжетного характера, так как сочинения с яркой и явно выраженной фабулой ученикам I–IV классов более интересны и доступны, чем описания.

Усложнение картинок и картин со стороны сюжета должно происходить постепенно. Для младших классов надо давать картинки и картины простые по содержанию, четкие по оформлению, только с необходимыми и существенно важными деталями. В I и во II классах для детских сочинений особенно хороши картинки большого размера, предназначенные для использования со всём классом. Ученикам III и IV классов целесообразно давать уже картинки и картины, предназначенные для индивидуального использования, в первую очередь, на одну и ту же тему, а затем и на разные темы.

Первая задача при работе над картинкой и картиной состоит в том, чтобы научить детей видеть то, что изображено на картинке или картине.

К. Д. Ушинский говорил: «Начните показывать картинки, и класс заговорит».

Выслушав высказывания учащихся о содержании показанной им картинки или картины, учитель должен сначала привлечь внимание детей к тому, что изображено на переднем плане, а затем и к тому, что изображено в перспективе. Если на картинке или картине изображены действующие лица, то надо установить, кто они, сколько их, что они делают и кто из них – одно лицо или несколько – являются главными действующими лицами.

После этого надо обратить внимание детей на те детали, которые дают возможность определить, где и когда происходит действие, изображенное на картинке или картине (место и время действия).

Вторая задача при работе над картинкой и картиной состоит в том, чтобы научить детей обобщать содержание рассмотренной

и разобранной картинки или картины в виде краткого заглавия и излагать это содержание в форме связной устной и письменной речи: а) по вопросам, б) по готовому плану, в) по плану, коллективно составленному и г) по плану, составленному каждым учащимся самостоятельно (IV класс).

Третья задача: научить детей, исходя из содержания рассмотренной и разобранной картинки или картины, определять то, что могло предшествовать моменту, изображенному на картинке или картине, и что может за ним последовать. В каждом из этих случаев учащиеся должны устно нарисовать намечаемые ими картины, дать им заглавия, установить их порядок, т. е. составить план всего рассказа, чтобы затем по этому плану составить устное сочинение.

В I классе с детьми проводятся простейшие виды работ по картинкам: ответы на вопросы по содержанию картинки; рассказ по картинкам, изображающим несколько отдельных моментов одного происшествия; придумывание подходящих заглавий к картинкам простейшего типа.

Во II классе работа усложняется: дети приучаются к самостоятельной связной передаче содержания картинок по вопроснику, данному учителем.

В III и IV классах усложнение работы идет в двух направлениях: а) дети переходят к составлению сочинений по одной картине и б) им предоставляется все больше и больше свободы и самостоятельности как в выборе картин для сочинений, так и в выборе средств для более образной и эмоциональной передачи содержания каждой отдельной картины.

В IV классе учащиеся должны писать сочинения по картинам с выводами и обобщениями на основе доступного детям анализа существенно важных деталей картины. Например, на картине Маковского «Свидание», рисующей тяжелую, неприглядную жизнь мальчика-ученика у хозяина-ремесленника в старой царской России, показано, что дело происходит зимой (мать мальчика одета в шубу и валенки, закутана в теплый платок), и в то же время мальчик нарисован босым (босиком выскочил зимой в холодный коридор, значит, у него нет обуви), а мать с жалостью смотрит на него (ей жалко сына, а домой взять нельзя: там еще хуже).

Предварительный анализ всех существенных деталей картины даст детям необходимый материал для обобщения и выводов.

Как самый материал, так и сделанные на основе анализа этого материала обобщения и выводы должны быть умело использованы детьми в своем сочинении.

Общий ход урока по составлению сочинения по одной картине или по нескольким картинкам может быть представлен в следующем виде:

1. Предварительная работа, имеющая целью подготовить детей к лучшему восприятию содержания одной или нескольких картин.

2. Рассмотрение детьми картины или картинок с последующими высказываниями и замечаниями по содержанию картины или нескольких картинок.

3. Беседа учителя с детьми по содержанию картины или картинок с целью упорядочения, дополнения и обобщения того, что было сказано детьми.

4. Придумывание наиболее подходящего заглавия сочинению.

5. Определение основного содержания отдельных частей сочинения и в связи с этим составление плана сочинения в виде вопросов, в виде законченных по смыслу предложений или в виде кратких оглавлений.

6. Уточнение содержания отдельных частей сочинения, начиная с первой, и первые опыты устного изложения каждой отдельной части.

7. Устное изложение содержания составленного сочинения в целом.

8. Задание на дом. (Указать, какое именно.)

Подготовительная работа к сочинению по картинкам может проводиться, например, в форме беседы, имеющей целью создать у детей соответствующее настроение и вызвать у них ряд мыслей и представлений, знакомых им из личного жизненного опыта и имеющих прямое отношение к содержанию подобранных для сочинения картинок.

Подготовительную работу в отдельных случаях придется проводить и в форме предварительных разъяснений, делаемых самим учителем с целью ознакомления детей с той обстановкой, с теми своеобразными условиями жизни, в которых происходило действие, изображенное на картине («Свидание» Маковского, «У порога школы» Богданова-Бельского и др.).

Рассматривание картины детьми должно происходить по заданию учителя: «Дети, внимательно рассмотрите, что нарисовано на картине (или на картинках)». После молчаливого и внимательного рассматривания одной или нескольких картинок учитель должен предоставить детям возможность свободно высказываться по поводу того, что они видели. Ценность этих свободных высказываний и даже отдельных замечаний со стороны учащихся очень велика. Учитель в это время не должен ставить ученикам никаких вопросов, не должен давать им никаких дополнительных заданий: он должен слушать, что и как будут говорить дети, на что они обратят особое внимание и какие из существенно-важных деталей останутся для них не замеченными, и правильно ли схватят они основное содержание картины или нескольких рассмотренных ими картинок.

Содержание последующей беседы учителя с детьми и должно определяться характером детских высказываний. Учитель должен

привести все, что говорили дети, в определенный порядок, сосредоточив их внимание на основном моменте картины или нескольких картинок и на связи с этим моментом всех остальных. В прямой связи с этим он должен путем обобщения основного содержания одной картины или нескольких картинок подвести детей к тому, чтобы они сумели дать сочинению по картинкам наиболее подходящее заглавие.

Работа по уточнению содержания отдельных частей сочинения в разных классах будет проводиться по-разному. На первых порах эта работа будет иметь форму вопросо-ответной беседы, причем вопросы с течением времени будут приобретать все более широкий и обобщающий характер. В I классе вопросы надо ставить так, чтобы ответ на каждый вопрос можно было дать одним предложением.

В более старших классах ответы учащихся по вопроснику или по плану, составленному в виде кратких оглавлений, будут состоять из двух, трех и большего количества предложений.

В младших классах план сочинения или дается в готовом виде учителем, или же составляется детьми под его руководством. В старших же классах, особенно в IV, учитель приучает детей к самостоятельному составлению плана, к самостоятельному обдумыванию содержания каждой части сочинения, к самостоятельной устной передаче содержания отдельных частей и всего сочинения в целом.

Основной формой детских сочинений по картинкам и картинам должно быть *повествование с элементами описания*, а в старших классах с *элементами рассуждения*.

Повествование может проводиться в обычной форме рассказа от имени автора, а также и в форме рассказа от имени того или иного действующего лица.

Сочинения по картинкам, разрабатываемые на первых порах коллективно, затем должны составляться каждым учеником отдельно.

Сочинения по картинкам могут быть *устные* и *письменные*. На первых порах каждое письменное сочинение по картинкам должно предваряться работой по составлению устного сочинения по тем же картинкам. В дальнейшем, по мере укрепления навыка составлять и правильно записывать сочинения, можно будет представлять детям возможность вполне самостоятельной работы над сочинением по картинкам и картинам.

Д. РАБОТА НАД ДЕЛОВЫМИ БУМАГАМИ.

Термином *деловые бумаги* обозначаются такие виды речи, при помощи которых обслуживаются чисто практические потребности, возникающие на основе делового общения между людьми.

Различные виды деловых бумаг отличаются от всех прочих видов письменного слова следующими особенностями:

а) все они имеют характер документов;

б) каждый вид деловой бумаги имеет свои обязательные элементы, без которых та или иная деловая бумага не может выполнять своего назначения;

в) отличительной особенностью деловой бумаги является ее краткость и общепринятая стандартность в выражении мыслей.

В III и IV классах начальной школы учеников необходимо познакомить со следующими видами деловой речи: а) расписка, б) денежный перевод, в) письмо, г) телеграмма, д) протокол и е) заявление.

а) Расписка.

Назначение расписки – служить документом, подтверждающим получение кем-либо денег, вещей, материалов или каких-либо других предметов и ценностей. Обязательными элементами расписки являются следующие: а) точное обозначение лица, которое дает расписку, и лица, которому дается расписка; б) точное указание того, в чем именно дается расписка, в) полная и подлинная подпись лица, выдавшего расписку; г) указание времени (число, месяц, год) и места выдачи расписки.

б) Денежный перевод.

Назначение денежного перевода – служить документом, обеспечивающим получение денег тем лицом или учреждением, на имя которого посылаются деньги.

Уменье написать – денежный перевод достигается путем упражнения в заполнении стандартных бланков денежного перевода.

в) Письмо.

Назначение письма – служить средством делового общения между людьми (сообщение другому лицу или учреждению необходимых сведений, материалов, поручений и т. д., а также и запросы по интересующим автора письма вопросам). В отношении содержания письма отличаются большей свободой, чем все остальные виды деловой речи. Из обязательных элементов письма учащимися должны быть усвоены следующие: а) обязательное обозначение даты написания письма (число, месяц, год) в начале письма, сверху или в конце его, под подписью; б) обращение в начале письма к тому лицу, к которому направляется письмо; форма обращения выбирается в зависимости от характера письма и от тех отношений, которые существуют между отправителем письма и его получателем; в) текст письма, его содержание; г) подпись отправителя письма; д) точное написание его адреса.

г) Телеграмма.

Назначение телеграммы – служить одним из самых скорых средств общения между людьми.

Телеграммы, передаваемые по телеграфу, составляются, как правило, кратко, сжато с пропуском предлогов, личных местоимений и тех знаков препинания, пропуск которых не изменяет смысла текста телеграммы.

Телеграмма должна быть краткой, сжатой, но в то же время совершенно ясной по смыслу.

Обязательные элементы телеграммы: а) точное обозначение адреса получателя телеграммы; б) текст телеграммы; в) подпись отправителя под текстом телеграммы; г) адрес отправителя внизу бланка (если телеграмма почему-либо не будет доставлена адресату, телеграф будет иметь возможность сообщить об этом отправителю).

д) Протокол.

Назначение протокола – служить документом, фиксирующим принятые решения по тем или иным вопросам, имеющим важное общественное значение.

Учащиеся IV класса должны научиться писать протоколы по стандартной форме, указанной учителем.

Обязательные элементы протокола: а) указание лиц, принимавших участие в решении вопросов; б) дата (число, месяц и год) написания протокола; в) заполнение первой части протокола: Слушали: . . . и второй части: Решили..., г) подписи председателя и секретаря собрания (совещания, комиссии и т. д.).

е) Заявление.

Назначение заявления – служить документом, обеспечивающим доведение до какого-либо лица, учреждения, организации тех или иных необходимых сведений или сообщений. Обязательные элементы заявления: а) наименование лица – учреждения, организации, кому или куда подается заявление; б) полное и точное наименование заявителя (имя, отчество, фамилия, род занятий); г) текст заявления, д) подпись заявителя и е) дата написания заявления и точный адрес заявителя.

Работа над этими видами деловой речи должна проходить в следующем порядке:

а) ознакомление учащихся с назначением того или иного вида деловой бумаги и с ее обязательными элементами на основе анализа данного учителем образца;

б) упражнение учащихся в составлении той или иной деловой бумаги по данному образцу;

в) составление учениками деловых бумаг в связи с действительными потребностями в данном виде деловой речи.

Е. ПРЕДМЕТНЫЕ УРОКИ.

Предметные уроки – это такие уроки, на которых учащиеся под руководством учителя рассматривают предметы в натуре или в модели, замечают признаки этих предметов, делают необходимые обобщения и выводы и выражают результаты своих наблюдений, обобщений и выводов отдельными словами, предложениями и связной речью.

Основная идея предметных уроков наиболее полно и ясно выражена Амосом Коменским (XVII век) в следующих положениях:

1. «Школа поступает ошибочно, начиная не с вещи, а со слова».

2. «Вещь есть сущность, слово – только знак; вещь – тело, слово – только одежда». «Вещь и слово следует сообщать совместно, причем готовое уже содержание (вещь) облекается в слово».

3. «Я всегда старался, чтобы речь детей заключала лишь то, что они самостоятельно обняли духом, что запечатлелось в душе их как живой образ, возникший из созерцания самого предмета».

4. «Истина и достоверность познания основываются на свидетельстве внешних чувств. Если намереваются внедрить в учащихся истинное и верное познание вещей, то безусловно необходимо, чтобы все преподавалось посредством собственного наблюдения и чувственной наглядности...» «Все должно быть предоставлено внешним чувствам, насколько возможно: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу и осязаемое – осязанию; если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и следует предоставлять этот предмет этим чувствам».

5. «Сначала следует упражнять чувства (внешние), потом память, затем ум и рассудок; ибо науки начинаются с чувственных восприятий, которые воображение сообщает памяти; потом ум посредством индукции выводит общие истины из отдельных восприятий; наконец, точное знание образуется из суждений о том, что достаточно понято...»

6. «Обучение должно начинаться с наглядного рассматривания вещей. Из такого рассматривания образуется определенное, ясное знание». «Не тень предметов должно давать юношам, а самые предметы, которые возбуждали бы чувство и воображение». «Воспринятое чувствами сильно запечатлевается в памяти». . . «Все части предметов, равно как и отношения их, должны быть рассматриваемы учениками основательно. Различия вещей должны быть ясно усвоены».

7. «При наглядном обучении следует начинать с предметов ближайших и оканчивать отдаленными».

Для правильной постановки предметных уроков в нашей начальной школе необходимо иметь в виду и следующие основные положения Песталоцци о наглядном (предметном) обучении:

1. «Все обучение должно основываться на наглядности и все первоначальное обучение должно быть только наглядным обучением».

2. «Начало всякого обучения есть наглядное восприятие, цель – ясное понимание». «Наглядное восприятие есть не что иное, как присутствие предметов перед нашими органами чувств и произведение ими соответствующего впечатления в сознании человека». «Нужно заботиться, чтобы дети имели различные предметы для рассмотрения и чтобы они рассматривали их раздельно, вблизи, а не в массе или в туманной дали». «Следует показывать детям типические экземпляры, которые бы ясно характеризовали предмет и свойства его».

3. «Прежде всего нужно пробудить спящие чувства детей, предохранить их от пустословия и дать их речи содержание их внешнего и внутреннего опыта».

4. «Словесному учению должны предшествовать реальные знания».

5. «Из наглядного рассматривания предмета возникает прежде всего его название, от названия предмета следует перейти к указанию его свойств, т. е. к его описанию, наконец, от ясного описания – к определению, выражающему ясное понятие о предмете. Достоинство этого окончательного результата зависит от правильного наглядного созерцания. Определения, лишенные наглядного созерцания, порождают только поверхностные, неясные понятия и суждения».

При подборе материала для предметных уроков необходимо руководствоваться целями обучения, возрастом учащихся и уровнем их развития, особенностями той местности, где находится школа. При подборе материала для предметных уроков необходимо руководствоваться и требованием о типичности подбираемых предметов, а также и требованием об изучении сначала более легких и простых, более доступных для наблюдения, а потом более трудных и сложных, менее доступных или даже совсем недоступных для наблюдения предметов. В последнем случае материалом для наблюдения могут служить модель, чучело или изображение предмета по картине.

«На уроках по «предметному обучению», – говорит Ельницкий, – иногда приходится обращаться к предметам, которых перед глазами учеников нет, но которые они могут представить себе, так как раньше видели их. Это бывает, например, тогда, когда предлагается им сравнить рассматриваемый предмет с раньше рассмотренным в классе, или хотя и не рассмотренным, но знакомым им предметом, а также в том

случае, когда ведется беседа о таком виденном учениками предмете, который почему-нибудь неудобно принести в класс».[1]

Материалом для предметных уроков могут служить, например, предметы школьного и домашнего обихода, домашние и дикие животные, культурные и дикие растения, предметы неживой природы, орудия труда и машины и т. п.

Подбираемый для предметных уроков материал, как правило, должен рассматриваться в каждом случае с какой-либо определенной точки зрения, придерживаясь какого-нибудь основного критерия. В одном случае таким критерием может быть, например, назначение предмета (стул для сиденья, карандаш для письма и рисования); в другом – использование предмета для той или иной потребности человека (рожь для изготовления муки, а мука́ для изготовления хлеба); в третьем случае – образ жизни животного (где живет? чем питается? чем защищается от врагов? какие характерные особенности имеются в устройстве тех или иных органов?); в четвертом – основные свойства предмета (песок, глина, вода, воздух, железо); в пятом – характерные особенности строения растения, способы их размножения; разведение и выращивание полезных растений, борьба с вредными растениями и т. д.

Предметные уроки, как правило, следует вести по заранее составляемым планам.

При первом ознакомлении с предметом необходимо предоставить учащимся возможность внимательно рассмотреть предмет, увидеть его, а потом и назвать. Если предмет большой, то его можно показывать всем ученикам – перед классом. Если предмет маленький, то в этом случае учитель должен обносить его между партами и показывать детям. Иногда материал для предметного урока следует заготовить в таком количестве, чтобы все учащиеся имели у себя рассматриваемый предмет (кусочки обыкновенного стекла; цветки какого-нибудь растения и т. п.).

Если ученики не знают названия предмета, то в этом случае это название должен сказать им сам учитель.

Дальнейшая работа должна проводиться в том порядке, какой предусмотрен в плане учителя. Учащиеся, выполняя задания учителя и отвечая на его вопросы, должны сами при помощи своих органов внешних чувств убеждаться в правильности тех суждений, которые им приходится высказывать о рассматриваемом предмете. Если ученики, например, должны сказать: «Стекло прозрачно», – то они должны убедиться в этом путем рассматривания и узнавания других предметов через стекло.

Рассматривание предмета с той или иной стороны в каждом случае должно заканчиваться выражением соответствующей

[1] Ельницкий. Методика начального обучения отечественному языку. 1894, стр. 29.

мысли отдельным предложением. После того как предмет будет рассмотрен со всех сторон, учащиеся – по заданию учителя – должны дать связное, полное, ясное и правильное изложение своих мыслей о рассмотренном предмете.

На предметных уроках особое внимание надо уделять сравнению предметов по сходству и различию. Для первых опытов сравнения учитель должен давать учащимся план.

После рассмотрения предмета и сравнения его с другими предметами полезно прочитать с детьми статью об этом же предмете. Материалом для чтения в этих случаях могут быть пословицы и загадки, относящиеся к рассмотренному предмету.

Правильно поставленные предметные уроки учат детей наблюдать – смотреть и видеть, слушать и слышать; на этих уроках у детей изощряются внешние чувства, упорядочивается и развивается мышление, обогащается и совершенствуется речь; эти уроки дают детям определенный запас реальных знаний о предметах окружающего их мира; эти уроки подготавливают детей к систематическому изучению таких учебных предметов, как естествознание, география и история.

Песталоцци особо подчеркивал то обстоятельство, что дети при предметном обучении бывают заняты «охотно и самодеятельно», что они приобретают «массу знаний не чрез длинные рассказы, а посредством изучения самих предметов, как они представляются их внешним чувствам и как они изменяются в их глазах».

Примерные темы предметных уроков.

I класс.

1. Снег и лед. 2. Хвойные и лиственные деревья, их части. 3. Домашние и дикие животные. 4. Зимующие и перелетные птицы. 5. Муха. 6. Семена культурных растений. 7. Мука. 8. Сахар. 9. Соль. 10. Стул (мебель). 11. Стакан (посуда). 12. Шуба (одежда). 13. Валенки (обувь). 14. Лопата (заступ), грабли. 15. Части человеческого тела.

II класс.

1. Овощи. 2. Картофель. 3. Сорняки огорода. 4. Капустная белянка. 5. Жаба. 6. Деревья, кустарники, травы и грибы. 7. Плодовые деревья и ягодные кусты; их части. 8. Яблоко. 9. Плоды. 10. Вредители сада (боярышница, майский жук). 11. Птицы – друзья сада. 12. Пчела. 13. Лягушка. 14. Органы внешних чувств. 15. Стол и стул (сравнение). 16. Береза и сосна (сравнение). 17. Стекло. 18. Мыло. 19. Плуг, борона.

III класс.

1. Важнейшие сельскохозяйственные растения (рожь, пшеница, овес, ячмень). 2. Кормовые культурные растения (клевер, вика). 3. Технические культурные растения (лен, хлопчатник, сахарная свекла). 4. Ткани. 5. Ткацкий станок. 6. Четвероногие животные: травоядные (лошадь, корова), грызуны (кролик, заяц), плотоядные, или хищные (кошка, собака, лиса, волк); всеядные (свинья). 7. Кошка и собака (сравнение). 8. Лошадь и корова (сравнение). 9. Лошадь и осел (сравнение). 10. Птицы: насекомоядные (ласточка, грач, скворец), зерноядные (курица, жаворонок, дрозд), хищные (ястреб,

орел, сова). 11. Водоплавающие птицы: утка, гусь. 12. Курица и утка (сравнение). 13. Рыбы. 14. Солнечные часы. 15. Магнит. 16. Компас. 17. Сеялка. 18. Жнейка. 19. Молотилка. 20. Веялка.

IV класс.

1. Вода. 2. Воздух. 3. Полезные ископаемые (см. программу по естествознанию для IV класса). 4. Почва. 5. Удобрения (органические и минеральные). 6. Вырастить какое-нибудь овощное растение, проследить за его развитием от семени до созревания урожая. 7. Сосна и ель (сравнение). 8. Растения леса (поля, луга, огорода, сада); составить гербарий. 9. Лампа (керосиновая) и электрическая лампочка. 10. Трактор. 11. Комбайн. 12. Швейная машина. 13. Верстак. 14. Токарный станок.

Примерные планы предметных уроков.

СТУЛ.

Примерные вопросы для беседы учителя с детьми при рассматривании стула: 1. Что это такое? 2. Для чего нужен стул? 3. Какие части у стула? 4. Из чего сделан стул? 5. Кто делает стулья? 6. Что такое стул?

СТОЛ И СТУЛ.
(СРАВНЕНИЕ.)

1. Это что? А это что? 2. Что такое стол и что такое стул? 3. Из чего сделан стол и из чего сделан стул? 4. Кто делает столы и кто делает стулья? 5. Какие части у стола и какие части у стула? 6. Для чего нужен стол и для чего нужен стул?

ЯБЛОКО.

1. Как называется предмет, который я держу в руке? (Яблоко.) 2. Какого цвета яблоко снаружи? 3. Какой формы яблоко? (Яблоко разрезается так, чтобы видны были гнездышки и семечки его.) 4. Какие части яблока? (Рассматриваются части яблока.) 5. Чем покрыто яблоко? 6. Что находится под кожицей яблока? 7. Какого цвета мякоть яблока? 8. Что вы видите в середине яблока? 9. Прямо ли в мякоти лежат семечки? 10. Сколько гнездышек для семечек? 11. Назовите все части яблока. 12. Как называются деревья, на которых растут яблоки? 13. Посредством чего яблоко прикрепляется к яблоне? 14. Почему яблоня называется плодовым деревом? 15. Для чего употребляются плоды яблони? 16. Расскажите все о яблоке.

Указания по теме «Плоды» см. на стр. 303.

СТЕКЛО.

Материал урока: 1. Кусочки обыкновенного стекла. 2. Предметы, необходимые для сравнения со стеклом: а) кусочек картона (непрозрачный предмет), б) воск или мякиш хлеба (мягкий предмет), в) кусочки сосновой коры (шероховатая поверхность); г) кусочек жести (небьющийся предмет). 3. Алмаз. 4. Вещи, сделанные из стекла (в натуре и на картинках).

Примерные задания и вопросы.

1. Как называется предмет, который я держу в руке? (Стекло.) Учитель раздает ученикам кусочки обыкновенного стекла. После этого раздает кусочки картона и спрашивает: 2. Как называется этот предмет? (На каждую парту можно дать по одному кусочку стекла и картона.) Покажите стекло. (Ученики показывают.) Покажите картон. (Показывают.) Посмотрите через

стекло на свою тетрадь. Теперь посмотрите на тетрадь через картон. Чем же стекло отличается от картона? Какой же из этих предметов прозрачный? А какой непрозрачный? Как же мы скажем о стекле? (Стекло прозрачно.)

Учитель пишет на классной доске:

Стекло.
Стекло прозрачно.

Эту же запись учащиеся делают в своих тетрадях.

3. После этого учащиеся под руководством учителя сравнивают стекло с другими предметами и устанавливают следующие свойства его:

Стекло твердо.
Стекло гладко.
Стекло хрупко, легко бьется.

Эти выводы учитель пишет на классной доске, а учащиеся в своих тетрадях.

4. Учитель показывает, как можно разрезать стекло алмазом. Запись:

Стекло можно разрезать алмазом.

5. Ученики рассказывают все, что узнали о свойствах стекла.

6. Беседа о пользе стекла: стекла в оконных рамах; стекла в парниковых рамах.

Учитель показывает вещи, сделанные из стекла (различная посуда, очки, стекло для лампы, трубочки в термометре и др.); ученики называют эти вещи, указывают их назначение и делают вывод, что стекло очень полезный предмет.

7. Чтение статьи о том, из чего и как изготовляются стекла.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Часть третья.
Грамматика и правописание.

Часть четвертая.
Развитие устной и письменной речи.

Редактор *В. В. Клитин.*
Технический редактор *М. Е. Зендель.*
Корректор *Т. А. Хватова.*